سيكولوجيا النمو الإنسان*ىي*

بين الطفولة والمراهقة

الدكتور خالد محمد أبو شعيرة الدكتور ثائر أحمد غباري







mohamed khatab



سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والراهقة

سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة

تأليف

اللكتور خالد محمد أبو شعرة الدكتور ثائر أحمد غباري

الطبعة الأولى 2015م-1436هـ





رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2013/12/4162)

155.2

غباري ، ثائر أحمد

سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والراهقة / ثالر آحمد غباري : خالد محمد ابو شعيرة. - عمان: مكتبة الجتمع العربي للنشر والتوزيع : 2013

()من

(2013/12/4162) . . 1.1

الواصفات: سبكولوجيا النعو // الأطفال// الدامقة/

يتحمل المؤلف كامل السؤوتية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المسنف عن راي دائرة
 الكتبة الوطنية أو أي جهة حكومية أخرى.

جميع حقوق الطبع محفوظة

لا يسمح بإعادة إصدارهذا الكتاب أو أي جزء منه أو تخزينه في نطاق استعادة المعلوسات أو نقله بأي شكل من الأشكال، دون إذن خطي مسبق من الثاشر

عمان -- الأردن

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the publisher.

> *الطبعة العربية الأولى* 2015م-1436م



ممان – وبعد اللهك – ش. السلط حجيج القعيص التجاري تقداكس (632739 منية 2444 منية ما 1221 الأون عمان – ش. بلنكة زائيا الهيد الله – معيل كلية الزراعة – مجيح معارة التجاري www. muj.arabl-pub.com Emāli. Info@ muj.arabl-pub.com

Email. Mol_pub@yahoo.com

الأربو - عمان - ادري الممام - طابق الكديسة - مقابل كانية السلسين هاشف : 96285715908 - فاكتس: 19907656964 حوال : 00962-797950880

الأين، مصان الجامعة الأينية - شباع للكنة (البيا العبد الله مطابق المثياتي العبد الله مطابق التجاري العبد الله مطابق التجاري 48626847917 فاكنس: \$46265347917 والمائة (mio@al-esar.com - www.al-esar.com

المحتويات

الصفحة	الموضوع
11	القدمة
	الوحدة الأولى
	الثمو
15	معنى النمو
15	تعريفات الثمو
16	الفرق بين النمو والتطور
17	النظرة التاريخية للنمو
18	أثر ظهور العلوم على النمو
20	مظاهر النمو
20	خصائص النهو العام
28	موضوع علم نفس الثمو
29	دواقع دراسة النمو
29	أهداف علم نفس النمو
32	مجالات النمو
32	خصائص النهد الانساني
32	مقاديس النهو
33	معدييس العمو الماسة الشهو
33	انصرق العامة لدراسة اللمو
34	وسائل وإدوات جمع العلومات
38	مناهج البحث في النمو الإنساني
38	
48	اثوراثة
	العوامل البيثية
57	مفاهيم خاصة بالثمو

الصفح	الموضوع
58	خلاصة خصائص ومطالب النموغ مراحل التعليم العام
63	قضايا معاصرة: رياض الأطفال
	الوحدة الثانية
	مجالات النمو
69	النمو الجسمي
78	النهو العضوي والحركي
	الوحدة الثّالثة
	نظريات النمو الإنساني
94	نظريات التحليل النفسي
94	نظرية النمو النفس – جنسي
95	مراحل النمو النفس – جنسي
98	الحيل الدفاعية
103	نقد نظرية التحليل النفعسي
105	الضرويديون المجدد
106	نظرية النمو النفس – اجتماعي
106	مراحل النمو النفس - اجتماعي
111	كارل غوستاف يونغ
115	الأنماط عند يوثغ
117	القرد أدلرالله المراسية المراسية القرد أدلر
120	المسلمات الأساسية لنظرية أدلى
122	تقد نظرية ادلى
123	نظرية كارين هورني
127	نظرية سوليفان
133	النمط السلوكي لدى المراهق ذكراً وإنش
134	عوامل مؤثرة في النمو الاجتماعي

ع الصفح	الموضو
ت التعلم	نظريا
ق واطسون السلوكية في التعلم	نظريا
المحاولة والخطأ (ثورندايك)	نظريا
اصل الكلاسيكي تباهلوهي	الإشرا
إط الإجرائي أسكترا	الإشرا
العرية	النمو
إضات الأساسية لنظرية بياجيه للنمو العرفي	الافتر
ل النمو المعريق	مراحا
4. برونر النمو المعريةة برونر النمو المعريةة برونر النمو المعرية	نظريا
قص عمليات النمو المعرية	خصا
نظر برونر في مسألة تسريع النمو العرفي	وجهة
ل اللهو المعرية عند بروتر	مراح
يية فايجوتسكي في دراسة النمو المرفي	منهج
آ التعلم الاجتماعي	نظري
ات نظرية التعلم الاجتماعي	مسله
ية التعلم الاجتماعي لـ (روتر):ــــــــــــــــــــــ	نظري
ية تولمان	
ة التعلم باللاحظة	
تعلم بالملاحظة في السلوك	
الثمدية	-
بيقات التربوية لهذه النظرية	-
و الإدراكي	
الوحلة الرابعة	
ا براهند 	
فات الراهقة	تعريد

الصفحة	الموضوع
225	مراحل الراهقة
	الوحدة الخامسة
	تظريات في الرامقة
229	نظرية الاستعادة
229	نظرية النضوج
229	نظرية سيجمونك فرويك
230	نظرية التأثيرات الأنثروبيولوجية
230	نظرية التعلم
230	نظرية الجال
	الوحدة السادسة
	جوائب النموعند الزاهق
234	الفروق بين الجنسين في النمو الجسمي للمراهقة
234	النمو الحركي
235	النمو المعرفي في المراهقة
238	مظاهر النمو العقلي في فترة الراهقة
239	العوامل المؤثرة بالنمو العقلي
243	القدرات الخاصة وارتباطها بالنمو العقلي
244	تأثير النمو العقلي في الاختيار المهني
246	اشر نمو القدرات العقلية على مفهوم الذات وعلاقته بالطموح
247	أهم التطبيقات التربوية
	الوحدة السابعة
	الثموالأخلاقي
251	نظريات النمو الخلقي
252	مراحل كوليرح فح التطور الأخلاق

الصفحة	الموضوع
256	انتقادات نظرية كولبرج
257	الثمو الأخلاقي عند المراهقين
258	خصائص الفكر والسلوك الخلقي في المراهقة
259	بعض العوامل المؤثرة بالنمو الخلقي عند المراهق
	الوحدة الثاملة
	الثموالانفعالي
270	تطوير الانتجاهات نحو الدراسة
270	الاتجاهات نحو النات
272	الاتجاهات نحو النات تطلبة الأقليات
272	التكيف الشخصي والنمو
273	المدرسة والصحة النفسية
274	معايير التكيف الأمثل
275	السلوك الأخلاقي
275	تعميم السلوك الأخلاقي عبر المواقف
276	ارتباطات السلوك الأخلاقي
276	السلوك الاجتماعي
277	منحى انتقال القيم
278	المنحى التطوري المعربية
280	عوامل تؤثر في انفعالات الراهق
282	ما هي المطاهر العامة للنمو الانفعالي لدى المراهق
283	قضايا معاصرة فالنمو
283	اولاً: أولاد الشوارع
287	ثانياً: جنوح الراهق
	الوحدة التاسعة

الوحاء (معامعة النمو اللقوي

299 302

الطفلالطفل	عند	اللغوي	ثنمو	حل ا	مرا

الصفحة	الموضوع
302	المنحي السلوكي
304	نظرية التعلم الشرطي الإجرائي
313	الانتقادات على هذه النظرية
314	المنحى المعرية
314	الدراسات التفسية اللغوية الحديثة
314	دراسات تشومسكي
315	دراسات دي سوسير
315	وجهة نظر تشومسكي
318	نظرية تحليل المعلومات
320	نظرية الترميز الثناثي
320	الانتقادات على النظريات المعرفية السابقة
321	السلوكية الحديثة
321	العمليات الوسيطية
324	نظرية بياجيه
320	اللغة والتفكير
331	النظرية اللغوية
333	الوحدات البنيوية والوحدات الصرفية المجردة
338	النحو التوتيدي

النظرية المثلي.....ا

تطور اللغة والآلية العصبية......

تفسير تفرد اللغة......تسبيبينين

التفرد البشري العصبي التشريحي.....

المصادر والمراجعالله المسادر والمراجع والمراجع المسادر والمراجع المسادر والمراجع المسادر والمراجع المسادر والمراجع المسادر والمراجع المسادر والمراجع والمراع والمراجع والم

342

343

348

352

355

القدمة

لقد اهتم العلماء بموضوع النمو الإنساني منذ النشأة الأولى، حيث تولت الأسرة هنه الثهمة في البدايات، إلا أن استقر الحال باستحداث نظريات ومدارس تهتم بهذا الموضوع.

ومساهمة من الباحثين في ردف الجهود المباركة لخدمة مهنة التعليم جاءت هذه المحاولة المهمة موجهة نحو خدمة معلمي المرحلة الأساسية عامة والحلقة الأساسية خاصة، وقد جاء هذا الكتاب في تسعة فصول، وقد تم تقسيم المصول على النحو التالى:

الفصل الأول: ويتناول النمو من حيث معناه، وخصائصه، والنظرة التاريخية له، ومظاهره، ودوافعه، ومقاييسه ووسائله وأدواته، والعوامل المؤثرة فيه ومطالبه.

الفصل الثاني: تم إظهار مجالات النمو الجسمي، والعضوي، والحركي.

الفيصل الثالث: نظريبات النمو الإنساني من حيث أنواعها ومسائلها والموامل المُؤثرة فيها وأهم النظريات وروادها

الفصل الرابع: تناول موضوع المراهقة ومراحلها وتأثيراتها المختلفة.

الفصل الخامس: تناول أهم تظريات الراهقة وروادها وأثرها على عملية النمو.

الفصل السادس: تم البحث هيه بجوانب النمو عند المراهق مركزين على الفروق بين الجنسين ومظاهر النمو عند المراهق ونظرياته وأهم التطبيقات التربوية التي تبحث في ذاخك.

الفصل السابع: اهتم بجانب هام بية سلوك الإنسان وهو النمو الأخلاقي ومراحل تطوره وأهم نظرياته وخصائصه والعوامل المؤثرة فيه.

الفصل الثامن: النمو الإنفعالي من حيث تطوره واتجاهات دراسته ومظاهره والتكيف الشخصي والسلوك الانفعالي وأهم قضاياه.

الفصل التاسع: أكد على جانب النمو اللغوي من حيث مراحله وطريقة اكتساب اللغة، ونظريات التطور اللغوي وقضايا معاصرة تطبيقية.

المؤلفان



معثى الثموء



النموه

قال تماثى:

{يا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنتُمْ فِي رَيْبِ مَنْ الْبَعْثِ فَإِنَّا خَلَقْتَاكُمْ مَّنْ قَرَابِ ثُمُ مِن تُطَفَّهَ ثُمُّ مِنْ عَلَقَهَ ثُمُّ مِن مُّضنَّقَةٍ مُّخَلِقَةٍ وَهَيْرِ مُخْلَقَةٍ ثَنْبَيِّنَ لَكُمْ وَنَقِرُّ فِي الأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَى أَجَلِ مُسْمَّى ثُمَّ تُخْرِجُكُم طِفْلاً ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشْدَّكُمْ وَمِنتُكُمْ مَّنْ يُتَوَفَّى وَمِنكُمْ مَّنْ يُرَدُّ إِلَى أَذْكُل الْعُمُر لِكَيْلاً يَعْلَمَ مِن بَعْدِ عِلْم شَيْئاً...}

أعطى الله سبحانه وتعالى في هذه الأية المادة الخام للإنسان ثم مراحل النمو قبل الولادة، ويعدها إلى الشيخوخة، معطياً القرار لنفسه بجنس المولود ذكراً أو أنثى واحتمالية انتهاء هذا النمو في أي مرحلة.

تعريضات النموء

• تعريف النمة لفة:

نما الشيء — نماء، ونمواً زاد وكثر، ويقال نما الزرع ونما الولد، ونما المال ويقال: هو ينمو إلى الحسب ونما الخضاب في الهيد أو الشعر: ازداد حمرة أو سواداً، والحديث: أسنده ونقله على وجه الإصلاح.

(مدكور وآخرون، المعجم الوسيط).

تعريف النمو فلسفياً:

التجدد المستمر في ذات الإنسان الذي يحقق وجوده أثناء مراحل نموه وخلال عمليات تكيفه.

تعریف النمو علمیاً:

مجموعة من المتغيرات المتنابعة، التي تسير حسب أسلوب ونظام مترابط متكامل نظهر فيه كل من الجانب التكويني والوظيفي الحي.

(إسماعيل وغالى، الإطار النظري لدراسة النمو).

الفرق بين النمو والتطور:

التطور: هو عملية تطور التوافق المتبادل ما بين الكائن الحي والبيئة بفهم متصاعد.

علمياً: هو سلسلة من الأحداث الكيميائية والشكلية الجسدية، وهو عملية
 من التمايز المتواصل، المتناسقة في الكان والزمان، تقود إلى نهابات محددة،
 ومن غير الضروري تحديد فروق بين التطور المقلي والجسدي.

ويمد التطور شاملاً للنمو حيث هو هدف النمو.

(Gesell, 1993)

تستدل من التعريف الأول أن هناك توهين من النمو مترابطين وهما:

- أ. النمو التكويش، وهو الأول.
- ب. النمو الوظيفي، وهو التاسع.

ومن ذلك نجد أن النمو ليس مجرد تعبير يطلق على ظاهرة معينة متغيرة في ظواهر الحياة، بل أنها عملية متكاملة من التغير المتداخل، تشمل ثلاث جوانب:

- 1. الجانب التشريحي في تكوين الفدد.
 - ب، الجانب الفسيولوجي.
 - ج. الجانب السلوكي.

وهي بدلك عملية تغير يمكن تقسيمها وقياسها بدقة كبيرة تقوم على التزايد وليس التمايز في عمليات التغير.

النظرة التاريخية للنموه

• الفلسفة القديمة:

قال أرسطو: "أن النمو سلسلة التحولات يتحول فيها الكائن في نموه من حالة إلى حالة ومن طور إلى طور".

أما الفلاطون فيقول في جمهوريته بما قال عن النفس العاقلة والغاضبة والشهوانية: "أن للضرد ظواهره الخاصة تحمله في نموه للخروج من عبوديته إلى الوصول للفلسفة".

الحضارة الإسلامية:

قال الفزائي: تلك مرحلة يجب على الأب أن يحبب ثولده الثياب البيض
 دون الملوشة: ويعوده أن ذلك شأن النساء؛ ويبعده عن الصبية الذين
 يسمعونه ما لا يجب من أمور غير مرغوبة اجتماعياً.

• الفلسفة الحديثة:

- يرى جون لوثه: انه يجب أن تكون لدى الطفل عادات جديدة تتفق والجماعة الإنسانية في مراحل النمو، ذلك أنه صفحة بيضاء نكتب عليها ما نشاء.
- إما جان جاك روسو: فيقول أنه يجب إن تترك الطفل ينمو كما يريد،
 نعطيه حرية التعبير عن نوازعه، ذلك أنه يوجد لديه قدرة على التمييز.
- ويرى ديوي: أنه يجب الاهتمام بالنشاط التلقائي والناتي، مع تقديم جرعات التدريب للفرد، ذلت أن التدريب والممارسة شرط الدخول في
 م حلة النمه الحديدة.

أشرطهور العلوم على النموء

تأثير داروين: لـ (داروين) الفضل في توجيه الفكر السيكولوجي لموضوع تطبور السلوك الإنساني، حيث أبرز الهمية المراحل المختلفة لتطور الإنسان والعمليات المقلية المميزة السلوكه عن غيره من الكائنات، مشيراً للتأثير النسبي للوراشة والبيئة في دفع السلوك للنمو والتطون ودور البيئة في الانتخاب الطبيعي، والنظرة التخليصية في علم النفس، وأثاره على النمو حيث أن سلوك الأطفال هو مشابه لحياة الإنسان الأول، ومثال ذلك استئناسه بالأشياء، وعملية الخوف وحيه للحيوان.

مندال والوراشة: يرى مندل أن الوراشة تلمب دوراً في توجيه الفكر للنمو
 الإنساني والسلوكي، فالسلوك أصلاً موروت وللاستعداد الفطري دورها
 في النمو والتطور السلوكي للإنسان، وإبراز صفات الآباء والأجداد في
 تحديد أبعاد تطور السلوك الإنساني.

(إسماعيل وغاثى، 1981).

مدخل الدراسة العلمية للتموء

- التأثير بافلوف، حيث تابع التطور والاستجابات في نمو سلوك وتطور الطفيل، حيث كان فبرير (Fbreyer) من درس تلك السلوكيات متأثراً ببافلوف، ثم جاء (جيل) ليدرس الطفل الرضيع.
- تأثير ستائلي هول: حيث درس الطفولة والمراهقة نمواً وسلوكاً عن طريق الاستخبارات في أواخر القرن الماضي، فالساوك لديه مرهون بالنمو.

تأثير فرويد (التحليل النفسي):

حيث اهتم بآشار المرحلة على المرحلة التي تليها، وقد ركز على مرحلة السنتين الأوليتين وأشرهما على المراحل جميعاً، وخصوصاً مرحلة المراهقة حيث أشر الخبرات والملاقة بين الطفل ووالديه.

تأثير المدرسة السلوكية:

حيث ترى هذه المدرسة أن التعلم الذي يقوم على أساس تفاعل الفرد مع البيثة هو الذي ينشأ من مبدأ المتدعيم، أو الثواب والعقاب الذي يلعب الدور الأكبر في المدور الأكبر في المدور الأكبر في المدور الأكبر

الوحدة الأولى النمو

تأثیر جان بیاجیه:

حيث اهتم بنمو الطفل من الناحية العقلية، ووجه تركيزه إلى نمو الطفل العقلى والمعرية مقابل النواحي الأخرى (الحافظ، 1981؛ معوض، 1994)

مظاهرالتموه

للنمو مظهران يتضحان من تعريف النمو هما:

- المظهر البنائي: حيث التغيرات الجسمية والعضوية.
- المظهر الوظيفي: وهي الوظائف التي تترتب على العضو عند بلوغ مرحلة القدرة.

وبدلك نجد أن القدمين لن يستطيعان حمل الطفل إذا لم يصل العضو للنمو الكامل (علاونة، 1994).

خصائص النمو العامه

يتمتم النمو الإنساني بخصائص من أبرزها:

النمو عملية مستمرة متدرجة منتظمة ومتداخلة، ليس فيها طفرات:

بمعنى أن التغيرات التي تحدث للفرد في مختلف جوائبه العضوية والعقلية
لا تتوقف طوال حياته ، ويغلب على هذه التغيرات طابع البناء في المراحل الأولى من
العمر، بينما يغلب عليها طابع الهدم في المراحل الأخيرة منه، والنمو بهذا المعنى
سلسلة من الحلقات يؤدى اكتساب حلقة منها إلى ظهور الحلقة التالية، فإذا أخذنا
النمو الحركي مثلاً فإننا نجد أن الطفل يمر بالتطورات الآلية ، انتصاب الرأس ثم
الجلوس فالحبو فالوقوف فالمشي والقضر والتسلق، ولا بد أن تتم هذه العمليات
بنفس الترتيبه فلا يمكن أن يمشى الطفل قبل أن يقط، ولا يمكن أن يجرى ويقضز
قبل أن يتعلم المشي هكذا، وإذا كان النمو مجموعة من الحلقات فهي حلقات
متصلة في سلسلة واحدة، وهي سلسلة النمو أو دورة النمو (Cobb,2001).

2. النمو تغير كمى وكيفي ناتج عن التفاعل بين معطيات الوراثة والبيئة:

كمسي حيث أن الازدياد في طول الضرد يتطلب ازدياد في حجم القلب والرئتين.

و كيفي من حيث قدرة الطفلمثلاً على السيطرة على تحريك يده والإمساك بالأشياء.

النموية السنوات الأولى أكثر أهمية:

قال هول: "أن الطفل يكسب حتى سن السادسة ثلثي علوم حياته".

4. الفترات الحرجة للنموه

وهي فترة الاستعداد الأمثل عند الكائن الحي لتقبل الخبرات والتعلم. والتدريب.

ئنمو فروق الفردية؛

رغم الخطوط المامة للنمو إلا أنه يغنى بفروق تتضح من خلال شخصيته، وقدراته الجسمية الخاصة.

6. النمومرحلي:

يمكن تصنيفه إلى مراحل، الطفولة، المراهقة، الشباب،

{وَقَدْ خَلَقَكُمْ أَطُواراً } اللاية 14، سورة نوحا.

وتتميز الرحلة بمهام تجملها واضحة عن غيرها، ويسرعة تختلف فيها عن غيرها، فكل مظهر من مظاهر النمو داخل الرحلة الواحدة له سرعة خاصة.

7. اتجاه النمو:

التغيرات تسير احياناً من العام إلى الخاص ومن الجمل إلى المفصل، كما تسير في التغيرات تسير احياناً اخرى، فالتغيرات تتجه من العام إلى الخاص عندما يستجيب الكائن المي للمواقف استجابة عامة بشكل كلي، ثم تبدأ اعضاء معينة أو وظائف خاصة في العمل، فالطفل يصاول أن يميل بجسمه كله ليلتقط شيئاً المامه ثم يتعلم بعد ذلك كيف يحرك يديه فقط، ويكون مشى الطفل في البداية حركة غير منتظمة لكل اجزاء جسمه وبعدها ياخذ شكلاً متسقاً لحركة اليدين والرجلين، والنمو لا يتجه من العام إلى الخاص فقط بل أن هناك حركة عكسية في الاتجاء المضاد تشملها عملية النمو، وهى تكوين وحدات أكبر أو سلوك أعم من الاستجابات الجزئية النوعية أو المتخصصة، ويحدث ذلك عند تعميم استجابة النخوف من مثيرات معينة إلى كل المثيرات التي ترتبط بالمثيرات الأصلية.

أمثلة:

- العام إلى الخاص → عند سماع الطفل لصوت يحرك كل جسمه، ومع
 النضج يبدأ تحريك رأسه.
- الكل إلى الجزء ← ينظر الطفل إلى الأشياء كليات ومع النضج يأخذها بأجزاءه.
- الإبهام إلى الوضوح ← يدرك الطفل أن كل من يلبس الأبيض يعد طبيباً ومع النضج العقلى يبدأ التمييز.
- التفكك إلى التكامل → كلمات الطفولة مفككة وبالنضج العقلي
 والنفوي يصل إلى تركيب الكلمات.

(اسماعيل وغالى، 1981).

8. النموعملية تغيره

كل نمو يعد تغير، ولكن ليس كل تغير يعد نمواً حقيقياً، وعموماً يمكن القول أن علم نفس النمو يهتم بالتغيرات السلوكية التي ترتبط ارتباطاً منتظماً بسالعمر السرمني، فيإذا كانت هنده التغيرات تطرأ على النسواحي البيولوجية والفسيولوجية وتحدث في بنية الجسم الإنساني ووظائف اعضاءه نتيجة للعوامل الوراثية (الفطرة) في اغلب الأحيان، فان هذه التغيرات تسمى نضجاً المباولة (الخبرة) أما إذا كانت هذه التغيرات تسمى نضجاً البيئية (الخبرة) تسمى تعلم المباولة عن المباولة على تحسن أو تدهور، وعادة ما يكون التدهور في الحالتين في المراحل المبارة من العمر.

أما التغيرات غير النمائية فإنها على المكس تعد نوعاً من حالة الانتقال التي لا تتطلب ثورة أو تطوراً، فالشخص قد يغير ملابسة إلا أن ذلك لا يعنى نمواً، فتتابع الأحداث في هذا المثال لا يتضمن وجود علاقة بين الحالة الراهنة للشخص وحالته السابقة، ومن المسخف بل ومن العبث، أن نفترض مثلاً أن ملابس الشخص التي كان يرتديها في العام الماضي نمت بالتعلور أو الثورة إلى ما يرتديه الآن.

وهناك خاصية أخيرة في التغيرات النمائية وهي أنها شبه دائمة باعتبارها نتاج كل من التعلم والنضج، وفي هذا تختلف عن التغيرات المؤقتة أو العارضة أو الطارثة مثل حالات التعب أو النوم أو الوقوع تحت تأثير مخدر، هكلها ألوان من التغير المؤقت في السلوك ولكنها ليست نمواً لأن هذه التغيرات جميعاً تزول بزوال العوامل المؤثرة فيها وتعود الأحوال إلى ما كانت عليه من قبل .

وهنده التغيرات شاملة بمعنى أنها تحدث للكائن في كل الجوانب، وأن كانت لا تحدث بسرعة واحدة أو بمعدل واحد في كل جانب من جوانب شخصية الضرد، وتشمل التغيرات ما يلى (Vander Zanden,1993؛ ابو غزال، 2006)؛

الموحدة الأولى المنمو

1. التغير في الحجم أوفي الكم:

ويعنى أن التغير يشمل حجم الأعضاء أو كم الوحدات، همن حيث النمو الجسمي نجد أن حجم الجسم كل يزداد ويكبر، كما أن حجم كل عضو على حدة بزداد أيضاً، وينطبق هذا على الأعضاء الخارجية، وينطبق كذلك على الأعضاء الداخلية كالقلب والمعدة والبنكرياس، ويظهر هذا النوع من التغير في ازدياد عدد الوحدات في بعض الجوانب مثل عدد الخطوات التي يستطيع الوليد أن يشهيها قبل أن يقع على الأرض عند تعليمه المشي، وعدد الكلمات الصحيحة التي ينظها عند تعلمه الكلام.

ب. التغير فالتسبه

لا يقتصر التغير في النمو على الحجم أو كم الوحدات وإنما يشمل أيضاً نسب تلك التغيرات التي تحدث، فالتغير لا يحدث بنسبة واحدة في كل الأعضاء، بل يحدث تغير في النسب؛ بمعنى أن أجزاء في الجسم مثلاً تنمو بنسبة أكبر مما تنمو أجزاء أخرى، فالنسب الموجودة بين أعضاء جسم الطفل عند الميلاد لا تبقى كما هي مع النمو، فالطفل يولد ورأسه تقارب ربع طول جسمه، ولكنها عند الراشد لا تزيد عن الثمن.

ج. التغير كاختفاء خصائص قديمة وظهور خصائص جديدة:

التغير في النمو لا يقتصر على التغير في الحجم أو في النسب ولكنه يشمل أختفاء خصائص قديمة وظهور خصائص جديدة، ويحدث هذا عندما ينتقل العضل من مرحلة من مراحل النمو إلى المرحلة التي قليها، وتكون هذه الخاصية القديمة من خصائص المرحلة التي انتقل منها الطفل، ولذا تعبل إلى التناقص حتى تختفي، بينما تبدأ الخصائص الجديدة والتي تنتمي إلى المرحلة الجديدة التي انتقل إليها وتأخذ في الظهور، مثال ذلك، ما يحدث عند انتقال الطفل من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة، ويبدو ذلك في ضمور الفدتين التيموسية

والصنوبرية، في أواخر مرحلة الطفولة المتأخرة، وهى الوقت نفسه تبدأ الخصائص الجديدة في الوقت نفسه تبدأ الخصائص الجديدة في الظهور ممثلة في تضج الغدد الجنسية ويدثها للإفراز. ويعتبر بداية إفراز الغدد الجنسية، وهو ظاهرة البلوغ الجنسي، بداية مرحلة المراهقة. فمن الناحيسة الانفعاليسة بعيل الفسرد إلى الابتعساد عسن الأم في مرحلة المراهقية (معوض،1971).

9. النموعملية منتظمة:

هناك أدلة تجريبية على أن تغيرات النمو تحدث بطريقة منتظمة، على الأقل في النظروف البيئية العادية، ومن هنه الأدلة ما يتوافر من دراسة الأطفال المبتسرين (النين يولدون بعد فترة حمل تقل عن 38 أسبوها) والنين يوضع الواحد منهم في حاضنة تشبه بيئة الرحم (أطفال الخداج) لإكمال نموه كجنين، فقد لوحظ أنهم ينمون بيولوجيا وفسيولوجيا وعصبياً بنفس معدل تمو الأجنة الذين يبتون في الرحم نفس الفترة الزمنية.

وتحدث تغيرات منتظمة مماثلة بعد الولادة، وأشهر الأدلة على ذلك جاء من بحوث (جيزل وزملائه) النين درسوا النمو الحركي للأطفال في السنوات الأولى من حياتهم، فقد لاحظوا الأطفال في فترات منتظمة وفي ظروف مقننة، ووصفوا سلوكهم وصفاً دقيقاً، ووجدوا نمطاً تتابمياً للنمو الحركي، ومن امثلة ذلك، الاتجاه من أعلى إلى أسفل، والاتجاه من الوسط إلى الأطراف، كما تظهر خصائص الانتظام في سلوك الحبو والوقوف والشي واستخدام الأيدي والأصابع والكلام، هذه الألوان من السلوك تظهر في واحداً، ففي الألوان من السلوك تظهر في معظم الأطفال بترتيب وتتابع يكاد يكون واحداً، ففي نضح المهارات الحركية عند الأطفال نجد أن الجلوس يسبق الحبو، والحبو يسبق الوقوف، يسبق المرحلة التالية،

10. النمو عملية كلية:

إذا كان النمو عملية كلية فالعلاقات الموجودة بين جوانب النمو تسير يق التجاه واحد سواء يقطور البناء أم يقطور الهدم، وهو ما يمكننا من التنبؤ بمعدل النمو يقاحد الجوانب إذا عرفنا معدله يق جانب آخر لأن هناك تلازماً في معدل سرعة النمو يقالدورات المختلفة سرعة أو بطأ، فإذا كان هناك طفل ينمو ذكاؤه يمعدل اعلى من المتوسط فيمكن التوقع بأن نموه الجسمي سيكون أعلى من المتوسط أيضاً، والعكس صحيح أيضاً فقد يكون التأخر يق أحد المهارات الحركية كالشي مثلاً دليل على التأخر في الناخر على التأخر في الناخر في الناخر على التأخر في الناخر على التأخر في الناخر المهارات الحركية

11. اثنمو عملية طردية:

يتسم النمو الإنساني بأن كل قرد ينمو بطريقته ويمعدله، ومع ذلك فإن الموضوع يخضع للدراسة العلمية المنظمة، فمن المعروف أن البحث العلمي يتناول حالات فردية من أي ظاهرة فيزيائية أو نفسية، ثم يعمم من هذه الحالات إلى الظواهر المائلة، إلا أن شرط التعميم العلمي الصحيح أن يكون عدد هذه الحالات عينة ممثلة للأصل الإحصائي الذي تنتسب اليه، وبالطبع فإن هذا التعميم في العلوم الإنسانية يتم بدرجة من الثقة أقل منه في العلوم الطبيعية وذلك بسبب طبيعة العلوك الإنساني الذي وهو موضوع البحث في الفئة الأولى من هذه العلوم .

والنمو الإنساني على وجه الخصوص خبرة فريدة، ولهذا فإن ما يسمى القوائين السلوكا الإنسان، وتمقد المقوائين السلوكا الإنسان، وتمقد البيئة التي يعيش فيها، وتعقد التفاعل بينهما، ومن المعلوم في فلسفة العلم أن البيئة التي يعيش فيها، وتعقد التفاعل بينهما، ومن المعلوم في فلسفة العلم أن التعميم لا يقدم المعنى الكلي للقانون إذا لم يتضمن معالجة مفصلة لكل حالة من الحالات التي يصدق عليها، ومعنى هذا أن علم نفس النمو له الحق في الوصول إلى قوانينه وتعميماته، إلا أننا يبقى معنا الحق دائماً في التعامل مع الإنسان موضع البحث فيه على أنه كائن فريد، ولعلنا بذلك نحقق التوازن بين المنحى العام والمنحى، الفرح علم النفس.

12. النمو عملية فارقة:

على الرخم من أن كثيراً من العلومات التي تتناولها بحوث النمو تشتق مما يسمى المعايير السلوكية، إلا أننا يجب أن نحفر دائماً من تحويل هذه المعايير إلى قيود، وهذا النمط ضروري، و إلا وقع الناس في خطأ فادح يتمثل في إجبار أنفسهم وإجبار النمط ضروري، و إلا وقع الناس في خطأ فادح يتمثل في إجبار أنفسهم وإجبار النمط الأخرين على الالتزام بما تحدده هذه المعايير، ويدركونه بالطبع على أنه النمط أو ما يؤدى الناس على أنه السلولة المعتاد أو المتوسط، أو ما يؤدى بالفعل (وهو جوهر المفهوم الأساسي للمعيار) يتحول في هذه الحالة ليصبح ما يجب أن يؤدى، ولمل هذا هو سبب ما يشيع بين الناس من الاعتقاد في وجود أوقات ومواعيد "ملائمة" لكل سلوله، وهكذا يصبح المعيار العمري البسيط تقليداً اجتماعياً، ويقع المناس أسرى الساعة الاجتماعية، بها يحكمون على كل نشاط من الأنشطة العظمى في حياتهم بأنه في وقته تماماً أو انة مبكر أو متأخر عنه، يصدق هذا على دخول المدرسة أو إنهاء المراسة أو الالتحاق بالعمل أو الزواج أو سن الثلاثين فإنه يتصف بالتأخر حسب الساعة الاجتماعية، بينما إنجازه في سن الثلاثين فإنه يتصف بالتأخر حسب الساعة الاجتماعية، بينما إنجازه في سن الشلاثين فإنه يتصف بالتأخر حسب الساعة الاجتماعية، بينما إنجازه في سن الشلاثين فإنه يتصف بالتأخر حسب الساعة الاجتماعية، بينما إنجازه في سن الشلاثين فإنه يتصف بالتأخر حسب الساعة الاجتماعية، بينما إنجازه في سن الشلاثين فإنه يتصف بالتأخر حسب الساعة الاجتماعية، بينما إنجازه في سن

وتوجد بالطبع أسباب صحيحة لكثير من قيود العمر، فمن المنطقي مثلاً أن ينصح طبيب الولادة سيدة في منتصف العمر يعدم الحمل، كما أن من العبث أن نتوقع من طفل في العاشرة من عمره أن يقود السبارة، إلا أن هناك الكثير من قيود العمر التي ليس تها معنى على الإطلاق فيما عدا أنها تمثل ما تعود الناس عليه، كان تعتبر العشرينات أنسب عمر للزواج في العيار الأمريكي، وهذه المجموعة الأخيرة من القيود هي التي نحدر منها حتى لا يقع النمو الإنساني في شرك " القولية" والجموء بينما هو في جوهرة من على أساس مسلمة الفروق الفردية التي تؤكد التنوع والاختلاف بين البشر.

موضوع علم نفس النمود

هناك الكثير من مجالات المعرفة تشترك وتهتم بالنمو الإنساني، وهذه المدوم هي العلوم الإنسانية الاجتماعية والبيولوجية الفيزيائية، مثل علم النفس وعلم الاجتماع والانثرويولوجية وعلم الأجنة وعلم الوراثة وعلم الطب، إلا أن علم النفس يقف بين هذه العلوم بتميزه الواضح في تناول هذه الظاهرة وانشأ فرعاً منم يختص بدراستها هو علم نفس النموأو كما يسمى أحياناً علم النفس التطوري.

ويمرف علم نفس النمو بأنه أحد شروع علم النفس الذي يهتم بدراسة التغيرات التي تطرأ على السلوك الإنساني منذ الولادة إلى الوفاة .

ولقد ظهر هذا العلم في أواخر القرن التاسع عشر، وكان تركيزه على فترات عمرية خاصة وطل على هذا النحو لعقود طويلة متتابعة، وكانت الاهتمامات المبكرة مقتصرة على أطفال المدارس، ثم أمتد الاهتمام إلى سنوات ما قبل المدرسة، وبعد ذلك إلى سن المهد (الوليد والرضيع)، هإلى مرحلة الجنين (مرحلة ما قبل الولادة) .

ويعدد الحرب العالمية الأولى بقليل بدأ الاهتمام بالبحوث حول المراهقة، وخلال فترة ما بين الحريين ظهرت بعض الدراسات حول الرشد المبكر، إلا أنها لم تتناول النمو في هذه المرحلة بالمعنى المعتاد، بل ركزت على قضايا معينة مثل ذكاء المراشدين وسمات شخصياتهم، ومنذ الحرب العالمية الثانية ازداد الاهتمام التمريجي بالرشد، وخاصة مع زيادة الاهتمام بحركة تعليم الكبار، أما الاهتمام بالمسنين هلم يظهر بشكل واضح إلا منذ مطلع المستينات من هذا القرن، وكان السبب في ذلك الزيادة المسريعة في عددهم ونسبتهم في الإحصاءات السكانية العامة، وما تتطلب ذلك من دراسة لشكلاتهم وتحديد أنواع الخدمات التي يجب أن توجه إليهم. الوحدة الأولى . اللمو

دواهع مراسة التموه

ومن الدوافع الهامة التي وجهت البحث في علم نفس النمو الضرورات العملية، والرغبة في حل المشكلات التي يعانى منها الأفراد في مرحلة عمرية معينة، ومن ذلك:

- أن بحدوث الطفولـة بعدات في أصبلها المتغلب على التصعوبات التربويـة والتعليمية لتلاميد المدارس الابتدائية ثم توجهت إلى المشكلات المرتبطة بطرق تنشئة الأطفال على وجه العموم.
- ووجه البحث في مرحلة المهد الرغبة في معرفة ما يتواهر لدى الوليد من استعدادات يولد مزوداً بها.
- أما البحث في مرحلة الرشد فقد وجهه الدافع إلى دراسة المشكلات العملية المتصلة بالتوافق الزواجى وأثر تهدم الأسرة على المطفل.
 - ثم بعد ذلك وجهه البحوث إلى مجال الشيخوخة (Cobb,2001).

أهداف علم نفس النمو:

يهدف علم نفس النمو إلى تحقيق هدفين أساسين؛ أولهما الوصف الكامل والدقيق قدر الإمكان للعمليات النفسية عند الناس في مختلف أعمارهم واحتشاف مختلف التغيرات التي تطرأ على هذه العمليات في كل مرحلة عمرية، وثانيهما: تفسير التغيرات العمرية (الزمنية) في السلوك، أي احتششاف العواسل والقبوى والتغيرات التي تحدد هذه التغيرات شم أضيفت أهداف أخرى تتصل بالرعاية والتحكم والتنبي أو باختصار التدخل في التغيرات السلوكية، وهذه الأهداف هي:

I. الوصف: يعتبر الوصف أيسط أهداف العلم و أحكثرها أساسية، فيدونه يعجز العلم عن التقدم إلى أهدافه الأخرى، ومهمة الوصف الجوهرية تكمن في تحقيق فهم أفضل للظاهرة موضع البحث، ولدالحك فالباحث في علم نفس النمو الذي يهتم بالوصف عليه أن يجيب أولاً على أسئلة هامة مثل: متى

تبدأ عملية نفسية معينة في الظهور؟ وما هي الخطوات التي تسير فيها سواء نحو التحسن أو التدهور؟ وكيف تؤلف مع غيرها من العمليات النفسية الأخرى أنماطاً معينة من اللمو؟ مثال ذلك أننا جميعاً فلاحظ تعلق الرضيع بأمه وأن الأم تبادل طفلها هذا الشعور؛ والسؤال هنا: متى يبدأ شعور التعلق في الظهور؟ وما هي مراحل تطوره؟ وهل الطفل المتعلق بأمه تعلقاً آمناً يكون أكثر قدرة على الاتصال بالغرياء أم أن هذه القدرة تكون أكبر لدى الطفل الأقل تعلقاً بأمه؟ هذه وغيرها من أسئلة من النوع الوصفى.

ويمكن الإجابة عن هذه الأسئلة بالبحث العلمي الذي يعتمد على الملاحظة، أي من خسلال مشاهدة الأطفال والاستماع السهم، وتسجيل ملاحظاتنا بدقة وموضوعية. وحالمًا يستطيع الباحث أن يصف التجاهات نمائية معينة ويحدد موضع الطفل أو المراهق أو الراشد فيها فإنه يمكنه الوصول إلى الأحكام الصحيحة حول معدل نموه، وهكذا نجد أن هدف الوصف في علم نفس النمو يمر بمرحلتين أساسيتين: أولاهما الوصف المفصل للحقائق النمائية، وثانيهما ترتيب هذه الحقائق في الجاهات أو أنماط وصفية، وهذه الأنماط قد تكون متأنية في مرحلة معينة، أو متتابعة عبر المراحل العمرية المختلفة.

2. الفهم والتفسير؛ الهدف الثاني لعلم نفس النمو هو التفكير بعمق فيما وراء الأنماط السلوكية القابلة للملاحظة، والبحث عن أسباب حدوثها أي هدف التفسير؛ فتحن نفهم الظاهرة النمائية إذا عرفنا أسبابها، والتفسير يمين الباحث على تعليل الإجابة على سؤال الباحث على تعليل الإجابة على سؤال للذا؟ بينما الوصف يجبب على السؤال؛ ماذا؟ وكيف؟

ومن الأسئلة التي تساعد على التفسير: ثاذا يتخلف الطفل في المشي أو يكون أكثر طلاقة في الكلام، أو أكثر قدرة على حل المشكلات المعقدة بتقدمة في العمرة وإلى أي حد ترجع هذه التغيرات إلى "الفطرة" التي تشمل فيما تشمل الخصائص البيولوجية والعوامل الوراثية ونضج الجهاز العصبي، أو إلى "الخبرة" أي التعلم واستشارة البيئة.

فمثلا إذا كان الأطفال المتقدمون في الكلام في عمر معين يختلفون وراثياً عن المتخلفين نسبياً فيه نستنتج من هذا أن معدل التغير في اليسر اللغوي يعتمد ولو جزئياً على الوراثة، أما إذا كشفت البحوث عن أن الأطفال المتقدمين في الكلام يلقون تشجيعاً أكثر على إنجازهم اللغوي ويمارسون الكلام أكثر من غيرهم فإننا نستنتج أن التحسن في القدرة اللغوية الحادث مع التقدم في العمر يمكن أن يرجع جزئياً على الأقل إلى الزيادة في الاستثارة البيئية.

وهي الأغلب نجد أن من الواجب علينا لتفسير ظواهر النمو أن نستخدم المعارف المتراكمة في ميادين كثيرة آخرى من علم النفس وغيره من العلوم مشل نتائج البحوث في مجالات التعلم والإدراك والدافعية وعلم النفس الاجتماعي والوراثة وعلم وظائف الأعضاء والانثروبولوجيا .

- التنبؤ: هو أمكانية انطباق حل مشكلة في حل مشكلة أخرى مشابهة. والتنبؤ يكون تنبؤاً علمياً على أساس ما توصلت إليه الدراسات السابقة بمجال معين.
- الضبط (التأثير): الهدف الرابع من أهداف الدراسة العلمية لنمو السلوك الإنساني هو التدخل في التغيرات السلوكية سعياً للتحكم فيها حتى يمكن ضبطها وتوجيهها والتنبؤيها (Lahey,2001).

ولا يمكن أن يصل العلم إلى تحقيق هذا الهدف إلا بعد وصف الظاهرة جيداً وتفسيرها تفسيراً دقيقاً من خلال تحديد العوامل المؤثرة فيها، لنضرض أن البحث العلمي أكد ثنا أن التاريخ التربوي الخاطىء للطفل يؤدى به إلى أن يصبح بطيئاً في عمله المدرسي، شائراً متمرداً في علاقاته مع الأضراد، أن هذا التضمير يفيد في إغراض العلاج من خلال تصحيح نتائج الخبرات الخاطئة، والتدريب على مهارات التعامل مع الآخرين، وقد يتخذ ذلك صوراً عديدة لعل أهمها التربية التعويضية. والتعلم العلاجي.

مجالات النموه

صنف العلماء عملية اللمو في مجالات ثمو عامة ومتداخلة: معتمدة على بمضها البعض، وهذه الجالات هي:

- الثمو الجسمى والحركى.
 - ب، النمو المقلى والمريد.
 - ج، النموالانفعالي.
 - د. النمو اللغوي.
 - ه. النمو الاجتماعي.
- و. النمو الأخلاقي (السيد، 1975).

مقاييس النموه

يقاس النمو من خلال قياس ما يلي:

- الأبعاد الطبيعية طول، عرض، حجم، وزن.
- مقدار الظواهر السلوكية، الحصيلة اللغوية، تغير مدى الانتباء.
 - 3. النسب، رأس الجنين بالنسبة لحجمه.
 - 4. اختفاء خصائص قديمة.
- خصائص بيولوجية مثل: اختفاء أثر الفدة الصنويرية والثيموسية.
 - الخصائص السيكولوجية مثل: اختفاء البكاء كوسيلة دفاعية.

5. ظهور صفات جديدة.

مثل مخالطة الغرباء في مجال النمو الاجتماعي.

6. معدلات التغير.

اختلاف نسب التغير في مراحل النمو ومعدل النمو العقلي يبطئ بشكل ملحوظ في مرحلة أمراهقة المتوسطة.

7. التغير، أي ما يستطيع الفرد القيام به من واجبات، مثل الانتقال التدريجي من واجبات مرحلة النمو إلى واجبات مرحلة نمو أخرى، والواجب هو طموح ومستوى السلوك المطلوب بالمرحلة.

الطرق العامة لنراسة الثموء

يمكن دراسة النمو بالطرق التالية:

- الطريقة الطولية.
- ب، الطريقة الستعرضة.
- ج. الطريقة الوصفية.
 - د. الملاحظة العلمية.
- ه. الطريقة التجريبية،
- و. الطريقة التاريخية.

وسائل وإدوات جمع المعلومات:

- أ. الاستخبار.
 - ب. المقابلة.
- ج. بحث الحالة.

- د. تسجيل تاريخ الحياة اليومية.
 - ه. السيرة الخاصة.
 - و. تحليل الوثائق الشخصية،

مناهج البحث في النمو الإنساني:

البحث في علم نفس النمو هو عمل علمي ينتمي إلى قشة العلم التجريبي (الامبريقين)، والباحثون في هنذا النوع من المرفة يلتزمون بنظام قيمي يسمى الطريقة العلمية التي توجه محاولاتهم للوصف والفهم والتنبؤ والتحكم (التأثير)، إن الطريقة العلمية في البحث إذاً هي لون من الاتجاه أو القيمة، وهذا الاتجاه العلمية يتطلب من الباحث الاقتناع والالتزام بمجموعة من القضايا هي:

1. اللاحظة:



هي جوهر العلم التجريبي، وعلم النفس ينتمي بالطبع إلى فئة هذه العلوم، والمقصود هنا الملاحظة المنظمة لا الملاحظة العارضة أو العابرة .

وتتمثل أهمية الملاحظة في العلم في أنها تنتج أهم عناصره وهى مادته الخام؛ أي المعطيات Data والمعلومات أو البيانات.

ولا بد للمعطيات أو المعلومات أو البيانات التي يجمعها الباحث العلمي بالملاحظة أن تتسم بالموضوعية، والموضوعية في جوهرها هي اتفاق الملاحظين في تسجيلالهم لبياناتهم وتقديراتهم وأحكامهم اتفاقاً مستقلاً. الوحدة الأولى الثمو

وتتطلب الموضوعية أن يقوم بعمليات التسجيل والتقدير والحكم (وهى المكونات الجوهرية للملاحظة العلمية) أكثر من ملاحظ واحد، على أن يكونوا مستقلين بعضهم عن بعض، وهذا يتضمن قابلية البحث العلمي للاستعادة والتكرار.

والمعطيات والمعلومات والبيانات التي يجمعها الباحثون بالملاحظة العلمية هي وحدها الشواهد والأدلة التي تقرر صحة الضروض او النظرية . وعلى الباحث أن يتخلي عن فرضه العلمي أو نظريته إذا لم تتوافر أدلة وشواهد كافية على صحتها .

2. الطريقة التجريبية:



تجارب هاري هارلو على القردة:

الطريقة التجريبية أساس التقدم العلمي في مجالات العرفة البسرية لأنها تنتهي إلى الكشف عن أسباب الظواهر والعوامل المؤثرة فيها، ولذا تعد هذه الطريقة، الطريقة الرئيسية في أبحاث العلوم الطبيعية، وتقترب العلوم الإنسانية من دقة وموضوعية تلك العلوم بمقدار استخدامها لتلك الطريقة في أبحاثها المختلفة.

وهى تحقق كل الأهداف الأربعة الأساسية للبحث العلمي وهى: الوصف والفهم والتنبؤ والـتحكم، ولا تكاد ترقى أغلب الطرق الأخرى إلى ما ترقى إليه التجرية، لأن تلك الطرق غالباً ما تنتهي عند هدف الفهم ولا ترقى إلى هدف التحكم، والطريقة التجريبية تحتوي على عدة أنواع من المتغيرات، هي: الوحدة الأولى النمو

المتفير المستقل والمتغير التابعه

المتغير المستقل: هو العامل الذي يظهر أو يختضي أو يتغير تبعاً تظهور أو
اختفاء أو تغير المتغير الذي يتحكم فيه الباحث ويعالجه تجريبياً، فيظهره أو
يخفيه أو يزيده أو ينقصه في محاولته لتحديد علاقته بظاهرة يمكن
ملاحظتها.

المتغير التابع: وهو الاستجابة أو متغير الاستجابة: والباحث لا يتحكم فيما
 يحدث للمتغير التابع: وما عليه إلا أن يسجل ما يحدث لهذا المتغير نتيجة
 لتحكمه هو في المتغير المستقل: وذلك لأن ما يحدث للمتغير التابع هو في
الحقيقة نتبحة لما حدث أو يحدث للمتغير المستقل.

والإجراء الدراسة التجريبية يلزم الباحث عدة مجموعات، هي:

المجموعة التجريبية والمجموعة السفابطة: المجموعة التجريبية هي المجموعة التريبية هي المجموعة المجموعة التي يتعرض أفرادها للمتغير المستقل، والمجموعة التعرضون للمتغير المستقل.

فإذا كان الهدف مثلاً قياس التروجود الجماعة على إنتاج الفرد فإن الجماعة التجريبية في هذه الحالة يمكن أن تتكون من مجموعة من الأفراد بحيث يممل كل فرد من أفرادها في مواجهة جماعة من الناس وتصبح المتفيرات التابعة في المجموعة التجريبية إنتاج الأفراد في الأعمال التي يقومون بها .

وتتكون المجموعة الضابطة من مجموعة من الأفراد، بحيث يتناظر افرادها المجموعة المتجموعة المناظر افرادها المجموعة التجريبية ويعمل كل فرد من افرادها بمعزل عن جماعة المواجهة التي يتعرض لها أفراد الجماعة التجريبية ، ويذلك لا يتعرض افراد مثل هذه الجماعة للمتغير المستقل ، وتصبح المتغيرات التابعة أيضاً هي إنتاج أفراد الجماعة الضابطة أو استجاباتهم .

الوحدة الأولى النمو

الطريقة الستعرضة؛

وتعتمد في جوهرها على انتقاء عينات مختلفة من الأفراد من مختلف الأعمار، ثم نلاحظ فيهم بعض جوانب السلوك موضع الاهتمام أو تطبق عليهم مقاييس ثهذه الجوانب من السلوك، على أن تتم الملاحظة أو القياس في نفس الوقت تقريباً، ويقارن أداء العينات المختلفة في كل مقياس على حدة، وتتم هذه المقارنات في ضوء متوسطات العينات أي أن المقارنة بين مختلف الأعمار تتم في ضوء الفروق بين المجموعات.

الطريقة الطولية:



وفيها تتم ملاحظة نفس العينة من الأفراد التي تكون من نفس العمر لحظة البدء في البحث وإعادة ملاحظتهم أو اختبارهم عدة مرات على فترات زمنية مختلفة، وهناه الفترات تختلف حسب طبيعة البحث؛ أي أن هناه الطريقة تتطلب تكرار الملاحظة والقياس المنفس المجموعة من الأفراد لفترة زمنية معينة (Goodwin, 2005).

ويالطبع فان مدى الرمن المستفرق والفواصل الزمنية بين الملاحظات والاحتبارات تختلف من بحث الخرجة والاحتبارات تختلف من بحث الأخر، وذلك حسب طبيعة موضوعه ففي بحث حول نمو تفضيل إحدى اليدين في العمل اليدوي يختبر الأطفال ابتداء من سن(10) شهور مرة كل شهر حتى يصلوا إلى العمر الذي يظهر فيه تفضيل الإحدى اليدين على الأخرى، وهو عادة ما يكون سن (18) شهراً، وفي بحث النمو العقلي قد نحتاج

لفترات زمنية اطول . فالأطفال يختبرون كل شهر عندما يكون عمرهم بين شهر واحد و(15) شهر؛ ثم كل (3) شهور بعد ذلك حتى يصلوا إلى سن (2,5) سنة . ثم كل (6) شهور حتى يصلوا إلى سن الخامسة .ثم كل سنة حتى سن المراهقة، ويعض البحوث تتضمن نظاماً مختلفاً وفترات زمنية اطول وخاصة حين يكون المتهامها بالنمو عبر مدى الحياة.

العوامل المؤثرة بإلا النموء

لا يحدث النمو كمفهوم بشكل مستقل عن العوامل الأخرى، ولكن هناك المديد من المؤثرات التي تحدد مسار النمو بشكل معين. ومن هذه العوامل:

اولُ: الوراثة:



تبدأ حياة الجنين باتحاد الخلية المنكرية بالخلية الأنثوية، وذلك عندما يخترق الحيوان المنوي المنكرى الفلاف الخارجي للبويضة الأنثوية، ويظل يتابع سيره حتى تنتصق نواته بنواة البويضة . وهكذا تنشأ البويضة التي تسمى الزيجوت يره حتى تأتماد الامشاج النكرية والأنثوية (زيتون،1987).

الوحدة الأولى

ناقلات الوراثة -- المورثات:



تحتوى تواة المعيوان المنوي النكرى على 24 خيطاً يشبه كل خيط منها خيط العقد أو المسبحة، ويحمل هذا الخيط، حبات صغيرة تسمى بالمورشات أو الجينات Genes وتحمل المورشات جميع الصفات الوراثية التي تحدد بعض صفات الكائن الحي، وتقوم كل موروثة بوظيفة خاصة بالنسبة لهذه الصفات الوراثية.

وتسمى هذه الخيوط بالصبغيات أو الكروموسوسات وتسمى هذه الخيوط بالصبغيات أو الكروموسوسات 23 وتحتمى الألوان والأصباغ بسرعة فائقة وتحتمى نبواة البويضة على 23 كروموسوم أو 23 كروموسوم أو 23 كروموسوم أو 34 كروموسومات نصفها من الأب والنصف الأخر من الأم، ويختلف كل زوج من الكروموسومات عن الروج الآخر في مميزاته وشكله وحجمه وغير ذلك من الصفات الأخرى (زيتون، 1987).

المورثات السائدة والمورثات المتنحية:

حينما يلتصق الكروموسوم الذكري بالكروموسوم الأنثوي ليكون معاً زوجاً من الكروموسوم، تتناظر المورشات بحيث تقع كل مورشة من مورشات الكروموسوم المنشوري، وهما قد الدكري أمام المورشة البتي تناظرها من مورشات الكروموسوم الأنشوي، وهما قد يعملان معاً على تكوين صفة خاصة من الصفات الوراثية أو يعملان في الجاهين متضادين بالنسبة لهذه الصفة، فإذا كانتا متشابهتين في تأثيرهما ظهرت تلك الصفة، وذلك حينما يتعادل التأثير المضاد للمورثتين، وإما أن تظهر تلك الصفة إذا ساد تأثير مورثة على تأثير المورشة الأخرى، وبذلك يكمن تأثير المورثة المتحية،

حتى تتاح لها الفرصة في الأحيال التالية وفي أفراد آخرين، وذلت حينما تناظرها مورثة تماثلها في اتجاه تأثيرها، فيظهر أثرها وتظهر صفتها الوراثية، وهذا يفسر لنا بعض الصفات الوراثية التي تظهر في الأجداد ثم تختفي في الأبناء ثم تعود لتظهر في الأحداد.

الصفات والجنس:

تختلف الصفات الوراثية باختلاف الجنس ذكراً أو أنشئ، فهي إما أن تكون متصلة به، أو متأثرة بنوعه، أو مقصورة عليه، هعمى الألوان مثلاً (وهو عدم القدرة على التمييز بين الألوان خاصة بين اللونين الأحمر والأخضر) صفة تتصل بالناكور ويقل ظهورها في الإناث، (زيتون، 1987)، وتدل الإحصائيات العلمية على أن الإصابة بهذا المرض الوراثي، عند الناكور نسبة إلى الإناث هي 2:1، وتدل أيضاً على أن هذه الصفة تظهر في الأحفاد ولا تظهر في الأبناء إلا نادراً جداً، وينتقل عمى الألوان من الأب إلى ابنته ولا تصاب به الإبنة، بل يظل كامناً لديها حتى تنقله هي بدورها إلى ابنها، وهنا يظهر عمى الألوان في الحفيد.

والصلع أيضاً مسفة وراثية تظهر في المشكور وتنتحى حتى لا تظهر في الإناث، أي أنه يتأثر بنوع الجنس.

والتغيرات الجسمية التي تطرأ على الأشراد عند البلوغ تظهر في الفتى بصورة خاصة، وتظهر في الفتى بصورة خاصة، وتظهر في الفتاة بصورة أخرى، أي أن لهذه التغيرات آشاراً لا تظهر إلا في الفتى وآشاراً أخرى لا تظهر إلا في الفتىاة، وترجمع هده المتغيرات في تباينها واختلافها إلى إشرازات الفدد التناسلية وبعض الفدد الصماء الأخرى، أي تـاثير الهرمونات (زيتون،1987).

الوراثة والبيئة:

تتفاعل الموامل الوراثية المختلفة مع العوامل البيئية العضوية أو الغذائية أو النفسية أو العقلية أو الاجتماعية أو غير ذلك من الألوان المختلفة للبيشة في تحديد صفات الفرد، وفي تباين نموه ومسالت حياته ومستويات نضجه ومسى تكيفه وشدوده.

وتختلف صفات الفرد ختلاهاً بينياً على مدى تأثرها بتلك (قعوامل المختلفة، فالصفات التي لا تكاد تتأثر بالبيشة تسمى الصفات الوراثية الأصلية وأهمها لون العينين ولون وذوع الشعر ناعماً أم جعداً، ونوع الدم، وهيئة الوجه ومعالم، وشكل الجسم.

والصفات التي تعتمد في جوهرها على البيئة ولا تكاد تتأثر بالمورثات تسمى صفات مكتسبة ومن أهمها الخلق والمعايير الاجتماعية والقيم .

والصفات التي ترجع في جوهرها إلى الوراثة وتتأثر بالبيئة تأثراً بتفاوت في مداه بين الضعف والشدة، تسمى صفات وراثية بيئية، أو استعدادت فطرية تعتمد على البيئة في نضجها وتتأثر بها في قصورها وعجزها عن بلوغ هذا النضج، ولعل اهم هذه الصفات هي لون البشرة، وذلك لتفاوت تأثير أشحة الشمس في هذا اللون كما يحدث صادة للمصطافين، والدكاء، والمواهب العقلية المختلفة وسمات الشخصية والقدرة على التحصيل المدرسي.

هذا، ويمكن اكتشاف الأثر النسبي لكل من الوراثة والهيشة في نمو الأطفال وذلت بدراسة صفات التوامين المتماثلين حينما يعيشان في بيشة واحدة وحينما يعيش كل منهما في بيئة تختلف عن بيئة أخرى، ويما أن التواثم المتماثلة تنتج من تلقيح بويضة انثوية واحدة بحيوان ذكرى واحد، إذا تصبح الصفات الوراثية لكل توامين من هؤلاء التواثم المتماثلة، فإذا عاش توامان متماثلان في بيئتين مختلفتين ظهر اثر الهيئة في التفرقة بينهما في الصفات التي تتأثر بالهيئة، هذا ويمكن أيضاً إجراء مشل هذه التجريد على تتوامين متماثلين اخريين يعيشان في بيئة واحدة، وعلى توامين غير متماثلين يعيشان معاً في بيئة واحدة، وهكنا قد نصل من مقارنة لتتالج هذه التجارب إلى معرفة الأثر النسبي لكل من الوراثة والبيئة في النمو، ومدى اعتماد الصفات الجسمية والعقلية المختلفة على الوراثة من ناحية وعلى البيئة من ناحية أخرى.

وهكذا نرى أن النمو يكاد يتأثر في بعض مظاهره تأثراً كلياً بالوراثة ثم تخف حدة الوراثة في بعض المظاهر الأخرى، وتزداد أهمية البيئة ثم يبلغ أشر البيئة أشده في مظاهر أخرى من مظاهر الأمو، ويذلك فحياة الفرد عبارة عن تفاعل دائم مستمر بين الوراثة والبيئة، ويصعب علينا أن نفصل بينهما فصلاً حاداً قاطعاً، ذلك لأن الوراثة لا توجد بمعزل تام عن البيئة، فالمورثات التي تتألف بعضها مع بعض وتنتظم على خيوط الكروموسومات تحيا في بيئة تؤثر فيها وتتأثر بها بدرجات تتفاوت في شدتها.

هدف الوراثة:

تعمل الوراثة على المحافظة على الصفات العامة للنوع، وذلك بنقل هذه الصفات من جيل لآخر؛ فالإنسان لا يلد إلا إنساناً، والقار لا يلد إلا فاراً.

وتعمل الوراثة ايضاً على الحافظة على الصفات العامة لكل سلالات النوع وبذلك يختلف سكان القطب الشمالي عن سكان خط الاستواء في الشكل واللون وغير ذلك من الصفات.

وتستطرد الوراثية بين أشرها حتى تقارب بين الوالدين والأبناء في صفاتهما الوراثية، حتى ذهب الناس في أشرها حتى تقارب بين الوالدين والأبناء في صفاتهها الوراثية، حتى ذهب الناس في أمثلتهم المأثورة إلى القول بان "الولد سر أبيه" وبأن "ما شابه أباه فما ظلم" هذا وتدل تتألج الأبحاث العلمية على أن الطفل يرث نصف صفات الأب قد تتغلب على بعض صفات الأب و ليا كان اشر الأب والأم في ان بعض صفات الأب، و أيا كان أشر الأب والأم في صفات الطفل فإن المجموع النهائي لأشرهما معاً يساوى نصف الصفات التي يرشها الطفل عامة، ويرث الطفل ربع صفاته الوراثية من أجداده المياشرين.

وتهدف الوراثة من جهة أخرى إلى المحافظة على الاتزان القائم في حياة النوع عامة وحياة الأفراد خاصة، فهي حكما تعمل على المحافظة على الصفات النعامة للنوع والسلالة والأجيال، تعمل أيضاً على الاحتفاظ بالحياة الوسطى المنزلاة، فالوالدان الطويلان ينجبان إطفالاً طوالاً، لكن متوسط طول الأطفال لا يساوى متوسط طول الأطفال لا يساوى متوسط طول الوالدين بل ينتقص عنه بمقدار صغير، والوالدان القصيران ينجبان أطفالاً قصاراً، لكن متوسط قصر الأطفال لا يساوى متوسط قصر الوالدين بل يزيد عنه بمقدار صغير، هذا ويستطرد أشرهناه الظاهرة حتى يشمل جميع الصفات الوراثية، حتى العقلية منها، ويرجع الفضل إلى جالتون F. Galton في الكشف عن هذاه الظاهرة الغريبة المسماة بالانحدار نحو الوسط.

ولهذا كانت نسبة الضعف العقلي وتسبة العبقرية نسبة صغيرة في كل تعداد عنام للسكان، وذلك لأن النسبة الغالبة هي نسبة المتوسطين في جميع الصفات.

فالوراثة بهنا المعنى عامل سن أهم عوامل النمو لأنها تؤثر على صفاته ومظاهره من حيث نوعها ومداها وزيادتها ونقصانها وسرعتها وتضجها وقصورها عن بلوغ هذا النضج.

هنا؛ وتختلف سرهة النمو باختلاف نسب النكاء، فالأنكياء ينمون اسرع من الأغبياء، وكنلك تختلف سرعة النمو باختلاف الجنس، فللإناث سرعة خاصة في نموهن، تختلف في جوهرها عن سرعة النكور.

ومن هنا نرى أن الوراشة لا تصل إلى مداها الصحيح إلا في البيئة المناسبة لها، من أجل ذلك كان المربين يهيئوا للفرد العوامل المساعدة على ظهور خواصه الوراثية.

الهرمونات:



الهرمونات هي إفرازات الغده الصماء، والغدد أعضاء داخلية في الجسم، هذا وتتكون الأمضاء من انسجة، وتتكون الأنسجة بدورها من خلايا هي الوحدات الأولى للجسم الحي، ومن أمثلتها الخلايا العصبية والخلايا العضلية والخلايا العظمية.

وتتلخص وظيفة الفدد في تكوين مركبات كيميائية خاصة، يحتاج إليها الجسم بأعضائه الأخرى المختلفة، فهي بهذا المعنى تشبه العامل الكيمائية.

وتنقسم الغدد إلى ثلاث أنواع:

- أ. الغدد ذات الإفراز الخارجي: وهي التي تجمع موادها الأولية من الدم حين مروره بها، وتخلط هذه المواد ثم تفرزها خلال قنواتها، كما تفعل الغدد الدمعية: إذ تجمع من الدم الماء وبعض الأملاح المعدنية ثم تخلطهما لتتكون من ذلك كله الدموع.
- 2. الغدد الصماء: هي التي تجمع موادها الأولية من الدم مباشرة ثم تحولها إلى مواد كيمائية معقدة التركيب تسمى هرمونات، ثم تصبها مباشرة هي الدم دون الاستمانة بقناة خاصة تسير فيها هذه الهرمونات.
- 3. الغدد المشتركة أو المختلطة: تجمع هذه الغدد بين النوعين السابقين، وعليه فإن لها قنوات خاصة بها وينفس الوقت لها القدرة على أن تصب إفرازاتها في الدم مباشرة كما في غدة البنكرياس والفدد الحنسية.

الغدد الصماء:

يحتوى جسم الإنسان على عدد من الغدد الصماء تنتشر في النصف العلوي من الجسم بالترتيب التالي:

- الغدد الصنوبرية: وتوجد بأعلى المخ ، وتضمر قبل البلوغ.
- الغدد النخامية: وتوجد في منتصف الرأس، وتتدلى من السطح السفلي للمخ.
 - الغدد الدرقية: وتوجد بأسفل الرقية أمام القصبة الهوائية.
 - 4. جارات الدرقية: وهي أريمة فصوص تنتشر حول الفدة الدرقية.
- الفدة التيموسية: وتوجد داخل تجويف الصدر، شى الجزء العلوي وهي كالصنورية تضمر قبل البلوغ.
 - الغدة الكظرية: وتوجد على القطب العلوى للكلية.
 - 7. الغدد التناسلية: الخصية في الرجل، والبيض في المرأة.

وظيفة هرمونات الغدد الصماء:

تسيطر الهرمونات على وظائف الأعضاء المختلفة ، وتتعاون معاً على تحديد شكل الجسم وذلك بتأثيرها على نمو الجنين وسيطرتها على تطوره، ويتأثيرها في تنظيم عملية تغنية الطفل ومدى استفادته من هنه التغنية، والاختلال في إفراز الهرمونات يبؤدي إلى تغيير وتحول النمو عن مجراه الطبيعي، فيقف في بعض النواحي، أو يزداد في نواحي بطريقة أخرى تعرض حياة الفرد للمرض أو الموت، وهي تنظم إيضاً النشاط الحيوى العام العقلي للكائن الحي.

هرمون النموء

وهو هرمون بروتيني يتكون في الفص الأمامي من الغدة النخامية، وتقع هذه الغدة كما اسلفنا في منتصف الرأس حيث تتدلى من السطح الأسفل للمخ وتوجد في جيب صغير في إحدى عظام الجمجمة، ويبلغ وزنها حوالي نصف جرام.

ويفرز الفص الأمامي حوالي 12 هرموناً، ويفرز الفص الخلفي سا يزيد على توعين من الهرمونات، وهرمون النمو هو أحد هذه الأثنى عشر هرموناً التي يفرزها الفص الأمامي لهذه الغدة، ويبدأ هذا الهرمون عمله منذ الشهور الأولى في حياة الجنين.

ويتأثر النمو بأي نقص يصبيب تسبة الهرمون في الدم، وتختلف مظاهر النمو باغتلاف هذا النقص، وياختلاف المرحلة التي ينقص فيها، فإن حدوث هذا النقص قبل البلوغ يسبب وقف نمو عظام الطفل فيصبح بدلك قرماً طول حياته لا يكاد يزيد طوله عن 50 سم، ويؤثر هذا النقص أيضاً في القوى العقلية والتناسلية فيضعفها.

وحدوث النقص قبل البلوغ يؤدي إلى السمنة المفرطة، ويؤدى أبيضاً إلى انعدام القوى التناسلية.

ويتأثر النمو أيضاً بأية زيادة تصبب نسبة هذا الهرمون هي الدم ، هإذا حدثت هذه الزيادة قبل البلوغ فإنها قؤدي إلى استمرار النمو حتى يصبح الطفل عملاقاً، ولهذا يسمى هذا المرض باسم العملقة، وحدوث الزيادة بمد البلوغ يؤدى إلى تضخم الأطراف ونموها في الاتجاه العرضي، وإلى تضخم عظام الفحك السفلي، وإلى تشوه عظام اليد و الوجه. الوحدة الأولى النمو

هرمون الثيروكسين:

هرمون الثيروكسين مركب يؤدى تكونه الغدة الدرقية، وهو يتكون أيضاً بكميات كبيرة فى الكبد ويتكون أيضاً بإضافة اليود إلى اللبن ولعل السمك هو أغنى المصادر الحيوانية التي يعتمد عليها الجسم فى تكوين هذا الهرمون.

ويتأثر النمو بأي نقص يصيب نسبة الثيروكسين في الدم، فإن حدث هذا النقص قبل البلوغ فإن نمو الهيكل المظمى يقف في الطول، لكن العظام تنمو في الصرض وتؤدي هذه الظاهرة إلى السمنة الزائدة، وتأخر ظهور الأسنان، هذا ويؤدي نقص الثيروكسين إلى ضعف عقلي، وإلى تأخر المشي والكلام عند الطفل.

وإن حدث النقص بعد البلوغ فأن النسيج الضام الذي يوجد تحت الجلد يتضخم، وهذا يؤدى إلى انتفاخ الوجه والأطراف، وتساقط الشعر، ويقل النبض أيضاً، وتنقص درجة حرارة الجسم قليلاً عن الدرجة العادية، ويعرف هذا المرض باسم (مرض مكسيديها).

هذا، ويتأثر اللمو أيضاً بأية زيادة في نسبة الثيروكسين، فإن حدث تلك الزيادة قبل البلوغ فإن الطفل ينمو نمواً سريعاً لا يتناسب وسرعته الطبيعية.

وإن حدثت هذه الزيادة بعد البلوغ فإن ذلك يؤدى إلى ارتفاع درجة حرارة الجسم عن النرجة العادية، ويؤدى أيضاً إلى ضعف القلب وجحوظ العينين وسرعة التنفس، وتتابع ضربات القلب، ويعرف هذا المرض باسم (مرض جريفز)، وهكذا يصبح لدى الشخص المصاب حساسية انفعالية شديدة، فهو بذلك كثير الاستفزاز وقليل الاستقرار.

وإذا ثم تكن النسبة الضرورية من البود في غذاء الأم الحامل أدى ذلك إلى تضخم الفدة الدرقية عند الجنين، وهكذا يولد بعض الأطفال وغددهم الدرقية متضخمة وغير قادرة على تكوين الثيروكسين، وإذا استمر نقص الثيروكسين في

غذاء الطفل بعد الولادة، ظهرت على الطفل الحالات المرضية التي اشربنا إليها من قبل، أما إذا احتوى غذاء الطفل على اليود، فإن تضخم الغدة الدرقية يـزول. ثم تضرز الغدة النسبة اللازمة من الثيروكسين.

جارات الدرقية:

تتكون من أربع فصوص، يقع كل زوج منها إلى جوار فص من فصي الغدة الدرقية، وتقوم جارات الدرقية بضبط مراقبة الكاليسوم في المده، هنا وتتراوح النسبة العادية للكالسيوم في المدم فيما بين 8.5-0.1 مجملكل مئة مللتر في المدم فإذا هبطت هذه النسبة إلى 6... أو أقل شعر الفرد بصداع حاد وهبوط عام والم في الأطراف، وقد يؤدى هنا النقصان إلى شعور بالضيق، وإلى البلادة والخمول، وقد يؤدى أحياناً إلى انفعائية حادة، تظهر في صور مختلفة أهمها الميل إلى العدوان، وتمثريق الملايس والصراخ الحاد المتواصل لأتفه الأسباب.

ثانياً: العوامل البيئية:

الغناء



أهميته النفسية:

للغذاء أهميته النفسية، وذلك لأنه الدعامة الأولى التي تقوم عليها علاقة الطفل بأمه، إذ تعد الأم المصدر الأول الذي يمتص منه العلفل غذاءه، ثم تتطور هذه المعلقة بعد ذلك على علاقات نفسية واجتماعية، ويتأثر الطفل في ميوله إلى بعض ألوان الطعام أو في عزوفه عن البعض الآخر وكراهيته لها بالعادات الغذائية

التي تسيطر على جو أسرته، وبالمجتمع الذي يحيا فيه، وبالثقافة التي تهيمن على نشأته الأولى وعلى مراحل نموه، وهكنا تؤثر الفروق النفسية الاجتماعية المنصرية الدينية الجغرافية على اتجاهات الطفل نحو الألوان المختلفة للغناء، وعلى تمصبه النفسي، فالطفل الصغير والإنسان البدائي يترددان طويلاً قبل أن يمدا أيديهما إلى طعام لم يتعودا عليه ولم يريا عشيرتهما وذويهما يأكلانه من قبل.

وظائفه:

يتأثر نمو الفرد بنوع وكمية غنائه، وتتلخص وظائف هذا الغناء في تزويد الجسم بالطاقة التي يحتاج إليها للقيام بنشاطه، سواء كان هذا النشاط داخلياً أم خارجياً، بدنياً ام نفسياً، وفي إصلاح الخلايا التائفة وإعادة بنائها، وفي تكوين خلايا جديدة، وفي زيادة مناعة الجسم ضد بعض الأمراض ووقايته منها، هذا وتختلف أهمية كل وظيفة من هذه الوظائف تبعاً لاختلاف وتباين عصر الفرد ووزنه، وطبيعة العمل الذي يقوم به وينالك يدنية شاقة عن غذاء الكبل، ويختلف أيضاً عقلية هناء علية عمال عقلية كل بذي يقومون بأعمال بدنية شاقة عن غذاء النين يقومون بأعمال عدلية كدة.

إن أهم الموارد الغنائية التي يحتاج إليها الفرد فى نموه وفى محافظته على استمرار حياته ونشاطه هي المواد الدهنية، والسكرية والنشوية، والزلالية، وبعض الأملاح المصنية، والفيتامينات، والماء.

ويعتمد الجسم على المواد الدهنية والسكرية والنشوية في تزويده بالطاقة التي تساعد على حفظ درجة حرارته، وعلى تأدية وظائفه المختلفة، ويتعمد على المواد الزلالية في تجديد بناء الخلايا التي تلفت، وفي بناء خلايا أخرى جديدة، فمثلاً الخلايا التي تتكون منها الكرات الدموية الحصراء تتلف حكل شهر تقريباً وتتحلل لترك الميدان لكرات أخرى جديدة قوية، وللأملاح المعدنية اهميتها البالغة في تكوين بعض الخلايا، فتكوين العظام يعتمد على الأغذية التي تحتوى على الحديد.

هنا، وتتلخص أهمية الفيتامينات في أنها تساعد النمو بوجه عام، وتحول بين الفرد ويين الإصابة ببعض الأمراض كالكساح أو ضعف قوة الإبصار، أما الماء فهو الوسط الذي تحدث فيه التضاعلات والعمليات الكيميائية الحيوية كالهضم مثلاً، وغيره من العمليات الأخرى.

الاتزان الغذائي:

يضعه النمو ي جوهره إلى اتران وتناسق المواد الغذائية المختلفة في
تأثيرها العام والخاص على الجسم الإنساني، فالإفراط في الاعتماد على نوع خاص
من هذه المواد يؤدى إلى اختلال هذا الاتران، فالمقالاة في الاعتماد على الأغذية
الضفورية يؤثر آثيراً ضاراً على الأغذية التي تحتوى على الكالسيوم، والمغالاة في
الاعتماد على الأخيرة يؤثر أيضاً تأثيراً ضاراً على الأولى، واعتدال القرد في غذائه
بحيث يعطى لكل عنصر من هذين العنصرين نصيبه الصحيح من الأهمية يؤدى
الجسم إلى الإفادة من كليهما، والإكثار من المواد الدهنية يعطل عملية امتصاص
الجسم إلى الإفادة من كليهما، والإكثار من المواد الدهنية يعطل عملية امتصاص
القدر الكافي من الكالسيوم، والمقيد للفرد أن يعتمد في غذائه على أنواع مختلفة من
ان يقتصر على آنواع قليلة محدودة.

وهكذا تتصل هذه المواد الغذائية من قريب وبعيد، وتظل تعتد بآثارها المختلفة حتى تهيمن على حيوية الجسم، فتنشىء لنفسها بنائك شبكة غذائية متعادلة القوى متزنة الأثر، ومثلها في ذلك مثل الهرمونات في تعادلها والزانها.

هذا وتتصل الأغنية اتصالاً مباشراً بتلك الهرمونات، فنقص اليود مثلاً من المواد الغذائية يؤثر على هرمون الفئة الفرقية (الثيروكسين)، وبذلك ينمو الفرد هي إطار ضيق محدود من الاتزان الفنائي.

(Cobb, 2001; Vaner Zanden, 1993)

البيئة الاجتماعية:

كلما تنوعت خبرات الطفل وتعددت الوان حياته، ازدادت سرعة نموه تبعاً لنذلك، فهو في طفولته النامية المتطورة أشد ما يكون حاجة إلى أن تتصل نفسه بضروب مختلفة من البيئات الاجتماعية المحيطة به، ولهذه البيئات اثرها القوي في نموه، وسنتطرق هنا إلى أثر الأسرة عامة والإخوة خاصة والثقافة القائمة في سرعة النمه.

ملاقة الطفل بأسرته:



حياتنا الاجتماعية عيارة عن علاقات غير منظورة تصلنا بالأفراد والجماعات والثقافة المحيطة بنا، فنتأثر ونؤثر ونتفاعل ونتكيف مع كل هؤلاء، فالطفل يتأثر بأمه وابيه واخوته وذويه، ويؤثر أيضاً فيهم، وهكنا تمتد هذه المؤثرات وتتصل لحمتها بسداها حتى تصبح نسيجاً تفسياً اجتماعياً يحيا الطفل في إطاره.

والأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى والبيئة الأساسية التي ترعى الضرد، وهي لهذا تشتمل على أقوى المؤثرات التي توجه نمو طفولته، هذا وتكاد تبلغ طفولة الإنسان ثلث حياته كلها، ولعل طول مدة الطفولة يرجع في جوهره إلى النظم الاجتماعية والاقتصادية التي تهيمن على حضارتنا القائمة.

وتبدا حياة الطفل بملاقات بيولوجية حيوية تربطه بأمه، تقوم فى جوهرها على إشباع الحاجات العضوية كالطعام والنوم والدفء، ثم تتطور هذه العلاقات إلى علاقات نفسية وثيقة، ثم تتطور منها علاقات أولية أساسية تربطا الطفل بأبيه وإخوته، ثم ما يلبث الطفل أن ينشىء لنفسه علاقات وسطى تصل بينه وبين زملائه وأصدقائه، ثم يتصل بالمجتمع الواسع العريض الذي يحيا فيه فيقيم لنفسه علاقات

ثانوية تربطه به، وهكنا تترك كل علاقة من هذه العلاقات وكل جماعة من تلك الجماعات مهما كانت صورتها، اثرها الواضح في حياة كل فرد.

ملاقة الطفل بإخوته:



يتأثر نمو الطفل بترتيبه في الأسرة، ويذلك تختلف سرعة نمو الطفل الأكبر، الأول عن سرعة نمو الطفل الأخبر، الأول عن سرعة نمو أخوته الأخرين، وذلك لأن الطفل الثاني يقلد أخاه الأكبر، ويقلد الطفل الثالث الطفل الثاني والطفل الأول، وهكذا يسرع هذا التقليد بنمو الطفل الثاني والثالث، والتقليد في الطفولة دعامة قويمة من دعامات التعلم وكسب المهارات، فالنمو اللغوي مثلاً يعتمد في جوهره على تقليد الأطفال الصغار للدويهم ولأخوتهم الكبار في اصواتهم وحركاتهم المعرة.

والطفل الأخير الذي يولد بعد أن يكبر أخوته جميعاً يدلل من والديه ومن أخوته فيتأخر نضجه وتطول مدة طفولته وتبطؤ سرعة نموه في بعض نواحيها.

والطفل الوحيد الذي يتصل بوالديه اتصالاً مباشراً قريباً فتؤثر هذا المسلة في إدراكه وتفكيره وعملياته العقلية الأخرى تأثيراً إيجابياً فعالاً فتزواد لذلك سرعة نموه العقلي، لكن نفس هذه الصلة الوثيقة تؤثر من زاوية اخرى تأثيراً سلبياً ضاراً في النمو الحركي والبدئي للطفل، ذلك لأن الأب والأم يساهدانه دائماً في الكثير من الأمور، بل كثيراً ما يوفران عليه هذا الجهد، شلا يجد نموه الحركي حافراً قوياً يدفعه نحو مستويات نضجه.

علاقة الطفل بالثقافة:



يتصل الطفل بالثقافة التي تهيمن على حياة الأسرة وبالجتمع الخارجي الكبير فيتأثر بهما ويؤثر فيهما، ويمتص منهما التقاليد والمرف ومعايير الخلق والحرمات والطقوس، بل والأساطير والخرافات، وهكنا ينشأ الفرد وينمو من مهده إلى لحده في حد إطار اجتماعي وثقافي ويؤثر فيه ويتفاعل معه، ويرعى مسالك نموه وخطوات تطوره.

وكما أن الفرد يولد داخل مجتمع ما، فهو يولد أيضاً داخل ثقافة خاصة وتشكله هذه الثقافة، وهو بدوره يشكلها، وهي تؤثر فيه بطريقة مباشرة في الأسرة والمدرسة، وهو يسعى جاداً في سعيه ليكيف نفسه للثقافة حينما يقلد ليتعلم والمدرسة، وهو يسعى جاداً في سعيه ليكيف نفسه الثقافة حينما يقلد ليتعلم الأساليب العامة للحياة التي يرتضيها لنفسه، ويهذا فالثقافة التاج المجتمع وأفراده، والفرد يؤثر في الثقافة الراهنة تتيجة تأثره بالتراث الثقافية الذي يهبط إليه خلال الأجيال الماضية، فالثقافة والمجتمع ظاهرتان مرتبطتان متماسكتان أشد التماسك، فلكل ثقافة مجتمع بشري، ولكل مجتمع بشري ثقافة تميزه، فإذا محونا من أي مجتمع ثقافته فإننا بذلك تكون قد سحبنا عنه بشريته وهبطنا به إلى مستوى الجماعات الحيوانية غير الإنسانية، فالثقافة بهذا المعنى — هي محصلة التفاعل الجماعات الحيوانية غير الإنسانية، فالثقافة بهذا المعنى — هي محصلة التفاعل

اممار الوالدين:



تتأثر حياة الضرد بأعمار والديه، فالأطفال يولدون من زوجين شابين يختلفون عن الأطفال الدنين يولدون من زوجين جاوزا مرحلة الشباب إلى الشيخوخة.

وقد دلت الأبحاث على أن نسبة الأطفال الدكور تقل تبعاً لزيادة أعمار الوالدين، ويدنلك تزواد تسبة الأطفال الإناث تبعاً لتناقص نسبة الدكور، وتبين المضاأ الانطفال الذين يولدون من زوجين شابين يعيشون اطول من الذين يولدون من زوجين يقتريان من مرحلة الشيخوخة، ويدلك فاحتمال زيادة مدى حياة الأبناء تقل تبعاً لزيادة الترتيب الميلادي للطفل، أي أن مدى حياة الطفل الأول، أكبر من حياة الطفل الأخير، وتؤكد هذه الأبحاث أن نسبة الأطفال المشوهين، والمعتوهين والمعتوهين الدكومين.

المرض والحوادث:

تؤثر بعض الأمراض التي تصاب بها الأم أشاء حملها على نمو الطفل، وقد دلت الأبحاث على أن إصابة الأم بالملاريا واعتمادها على الكليتين أثناء علاجها، قد يؤثر على الأذن الداخلية للجنين فيصاب الطفل بعدمم كلى أو بصمم جزئي، ويؤثر هذا الصمم بدوره على النمو اللغوي فيعطله أو يعوقه، وقد تؤدى الولادة المسرة إلى تشوه الجمجمة، فيؤخر هذا التشوه النمو العقلي أو قد يعوقه.

وتؤثر بعض الأمراض البدنية على النمو الانفعالي والاجتماعي، فالطفل المساب بالهيموفيليا Hemophila إذا نزف دمه فإنه لا يتجمد بل يظل يسبل حتى تخور قواه ويشرف على الهلاك، فهو لنائك يخشى دائماً على حياته فيعيش قلقاً مضطرباً، ويبعد دائماً عن رفاقه حتى لا يصاب باي جرح ما، وهو يلعب معهم، ويذلك تضيق دائرة تفاعله الاجتماعي، ويتأخر نضجه.

الانفعالات الحادة:

يتأثر نمو الطفل بالانفعالات الحادة التي تهيمن على حياته، ولقد دلت الأبصاث التي أجريت على الأطفال الندين يعيشون في ملاجىء اليتامي بألمانيا والندين تمتد اعمارهم من 4 إلى 14 سنة، على أن الانفعالات القوية الحادة تؤخر سرعة نمو هؤلاء الأطفال تأخيراً وإضحاً جلياً.

الولادة المبتسرة:



يول، بعض الأطفال ولادة مبتسرة، أي أنهم يول، وقبل أن تكتمل المدة الطبيعية للحمل، ولهذا تتأثر حياتهم وصحتهم وسرعة نموهم مدة حملهم، ولقد دلت الأبحاث على أن نسبة الوفيات بين الأطفال الرضع تتناسب عكسياً ومدة المحمل، فكلما نقصت هذه المدة زادت نسبة الوفيات، وكلما زادت هذه المدة نقصت نسبت الوفيات، هذا وتتأثر الحواس عامة بهذه الولادة المبتسرة وخاصة حاسة المبصر.

السلالة

تختلف سرعة النمو تبعاً لاختلاف نوع سلالة الطفل، فنمو الطفل العربي يختلف إلى حد ما عن نمو الطفل الصيني، ويختلف أيضاً عن نمو الطفل الأوروبي، وهكذا يتفاوت النمو تبعاً لاختلاف السلالة الإنسانية التي ينتمي إليها الطفل، وتدل الأبحاث العلمية الحديثة على أن سرعة نمو أطفال شعوب البحر الأبيض المتوسط. تفوق سرعة نمو أطفال شعوب شمال أوربا.

الهواء النقي وأشعة الشمس:

يتــأثـر النمــو بدرجــة نقــاوة الهــواء الــذي يـتنفـسه الطفــل فأطفــال الريــف والسواحل ينمـون أسـرع من أطفــال المدن المزهحمة بالسكان. ولأشعـة الشمس أثرهــا الفحال في سرعة النمو وخاصة الأشعة فوق البنفسجية.

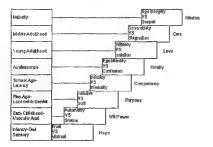
جدول خلاصة العوامل البيئية المؤثرة في النمو:

البيئة الأسرية		البيئة الرحمية	
ثقافة الوالدين	•	تغذية الأم	•
المستوى الاقتصادي	•	تناول العقاقير	•
الاجتماعي		التدخين والكحول والمخدرات	•
الصحة الجسمية والنفسية	•	مرض الأم	•
لوائدين		التعرض للأشعة السينية	•
اتجاهات الوالدين نحو جنس	•		Ì
المولود			
ترتيب الطفل في الأسرة	•		
نمط التنشئة الاجتماعية	•		
طبيعة العلاقة بين الزوجين	•		

مفاهيم خاصة بالنموه

المرحلة

هي مجموعة من الظواهر أو الأنماط السلوكية التي تقترن معاً أثناء حدوثها، بحيث يمكن تصنيفها منطقياً وعزوها إلى مرحلة نمو معينة فتحددها وتميزها عن غيرها من المراحل.



الفترة الحرجة:

فـترة مـن الـزمن يتسـارع خلالهـا تطـور بعـض العمليــات النفســية وتكــون الأعضاء أكثر استعداداً وحساسية للـتغير السريع بالثيرات البيئية، فإذا لم تســتغل هذه الفترة تفقد العضوية القدرة على اكتساب الثيرات.



تجرية ثورنز على الفترة الحرجة مستخدما الاوز

الاستعداده

هي القدرة الكامنة أو الطاقة التي إذا دريت كان صاحبها قادراً على القيام بعمل ما بعد التدرب عليه.

المهمات النمالية:

هي مهمات تظهر في لحظة من لحظات حياة الإنسان بحيث يؤدي تحقيقها إلى سعادته ونجاحه في مهمات لاحقة، بينما يقود فشله في تحقيقها إلى تعاسته وهدم تقبل المجتمع له.



هافجهرست

خلاصة خصائص ومطالب النموية مراحل التعليم العام الأساسية، الثانوية:

أولاً؛ المرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى والثانية - 6 - 12 سنة)؛

الانتقال إلى المدرسة والبيثة الجديدة:

- النموالجسمي:
- 🍫 الحركة الزائدة والنشاط والحيوية خاصة الدكور.
 - استكشاف الجهول في البيئة الاجتماعية.

النمو الانفعالي:

- 🍫 يعبر عن الانفعال باللغة بدل الحركات والرموز.
- قلة الاعتماد على البكاء والصراخ، ومحاولة التفاهم مع الآخرين.

• النمو الاجتماعي:

- 💠 صداقات مع الأطفال خارج البيت والأسرة (المدرسة، المسجد، الحي...).
- أليل إلى تكوين جماعات صغيرة (شلة اللعب)، من خلال اللعب الجماعي
 تتكون لديه مفاهيم اجتماعية كثيرة مثل:
 - √ الزعامة.
 - √ القيادة.
 - √ التماون.
 - ✓ التآلف والتودد.
 - ✓ المنافسة والأثرة.
 - ✓ العناد والتمرد.

النمو اللغوي:

- أيادة الحصيلة اللفوية بشكل واضح.
- استخدام اللغة والمفاهيم والمصطلحات اللغوية الصحيحة.
 - تنمو اللغة من خلال الاحتكاك بالآخرين.
 - 🍄 طرق تعبير متبايئة عن الموضوعات والأشخاص.

النمو العقلي العرق:

- 🌣 تغير طريقة تفكير الطفل وإدراكه للأشياء من حوله.
- مدركات العدد والتعامل مع غيره في العمليات الحسابية.

- الدركات الزمنية (اليوم، الأمس، الفد، بعد العصر...).
- الشاهيم الاجتماعية والأخلاقية: الحق، الخير، التعاون، العدالة، النظام،
 الأمانة، الصدة.

ثانياً والرحلة المتوسطة (12 - 15 سنة) فترة انتقال بين الطفولة والمراهقة:

الثمو الجسمى:

- الطول والوزن.
- البلوغ والتغيرات الجسمية المساحبة له (النمو الجنسي ومشاكله).
- الارتباك بسبب هذه التغيرات المفاجأة، هل هو في عالم الصغار أم الكبار ١٩
 - محاكاة ومجاراة الكبارية تصرفاتهم.
- الاستقلال في تصرفاته وأفعاله وأقواله مما يجعله غير متقبل لتوجيهات
 الأخرين.

اثنمو المريخ العقلي:

- أحلام اليقظة والتفكير الخيالي والصراع النفسي.
 - أزمة الهوية وتحديد الستقبل.
 - مرحلة ثمايز القدرات والمهارات والاستعدادات.
 - الذكاء أكثر تمايزاً من القدرات والمهارات.
 - 🌣 القدرة اللفظية والعددية.
- نمو الإدراك من المستوى الحسى المباشر إلى المستوى المجرد.
 - 💠 ينمو الانتباه في مدته ومداه.

النموالانفعالى:

🌣 عنيفة لا تتناسب مع مثيراتها.

- التنابذب الانفعالي في سطحية الانفعال وفي تقلب السلوك بين الأطفال
 والكبار.
 - الاستقلال الانفعالي من الوالدين والآخرين.
- الخجل والمهال إلى الانطوائية والتمركز حول الـنات بسبب الـتغيرات
 الحسمية المفاجئة.
 - التردد نتيجة عدم الثقة بالنفس في بداية الرحلة.
- * الحب والقبول من الأخرين أحد سمات الحياة الانفعالية في هذه المرحلة.

النموالاجتماعي:

- تزداد الثقة بالنفس والشعور بالأهمية وتوسيع الأفق والنشاط الاجتماعي.
 - * الاهتمام بالظهر،
 - الاستقلال الاجتماعي وعدم الاعتماد على الآخرين.
 - التآلف واستمرار التكتل مع جماعات الأصدقاء والشلل.
 - "الشلة" مصدر للقوانان السلوكية.
 - ٠٠ أراء الأخرين مهمة جداً في المراهق.

ثالثاً: مرحلة الراهقة: الرحلة الثانوية (15 -- 18 سنة)

الثموالعربية:

- تهدا سرعة نمو النكاء ويزداد نمو القدرات العقلية وخاصة اللفظية
 والمكانيكية والسرعة الإدراكية.
 - ظهور الاستكار.
 - 🍄 نمو التفكير المجرد والابتكاري.
 - 🍫 تتوسع المدارك، وفهم ما وراء الحقائق ذاتها.
 - 💠 زيادة القدرة على التحصيل ونقد ما يقرأ من معلومات.

الوحدة الأولى النمو

يصل الطالب إلى الحد الأعلى في القدرة العقلية.

النمو الانفعالي:

- تستمر الصفات الـتي ذكرناها في مرحلة الطفولة المتوسطة غير انها تشتد أكثر في بداية المرحلة الثانوية ومن ثم تبدأ بالهدوء في نهايتها.
- لا بند من مراضاة المراهق لندى الكبار وإشعاره بأنه رجل منهم لتلاق مرحلة التذبذب التي يعيش فيها.

· النمو الاجتماعي:

- الاعتزاز بالنات وتأكيدها، ولذلك تنشأ المشاكسات والمشاكل بين المراهقين والكبار ممن حواهم.
 - الإناث يحتفظن بتفوقهن الاجتماعي في هذه المرحلة مع قلة الصداقات
 - * الاهتمام بالجنس الأخر.
 - 💝 الشعور بالمسؤولية الاجتماعية واليل إلى مساعدة الأخرين.
 - 🍄 كثرة الكلام عما يهمهم.
 - * الزعامة الاجتماعية والعقلية والرياضية.
 - تقييم التقاليد السائدة في ضوء المشاعر والخبرات الشخصية.
 - طبيعة المرحلة تؤثر على سلوك الطالب.
 - ضرورة إعطاء الطالب مهمات تتناسب مع استعداداته وقدراته.
 - 🍫 مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في هذه الجوانب.
 - * إدراك الواقع الاجتماعي للطلاب.
 - تكثر المشكلات عندما يخفق المرء في إشباع حاجاته.

قضايا معاصرة: رياض الأطفال

يرى عبد، الحميد (2007) أن مرحلة الطفولة في سن ما قبل المدرسة تعد من أهم الراحل العمرية في حياة الإنسان، وتبرز أهمية السنوات الست الأولى من حياة الطفل في تكوين شخصيته، فالمائم الرئيسية لشخصية الفرد تتأثر وتتشكل بدرجة عالية بنوع الرعاية والتربية التي يتلقاها الأطفال في بواكير طفولتهم.

ولما كانت السنوات الست الأولى من حياة الطفل تعتبر من أهم فترات الحياة الإنسانية وإخطرها كان اهتمام معظم دول العالم في إنشاء مبدارس للأطفال قبل سن المدرسة وقد سميت برياض الأطفال، وهي مؤسسات تربوية تنموية لها دور هام في تنشلة الطفل وإكسابه فن الحياة باعتبار دورها هو امتداد لدور الأسرة، فالروضة توفر للطفل الرعاية لكل صورها وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته وتتيح له فرص اللعب المتنوعة ليكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على حتميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه، فيعيش سعيداً متوافقاً مع ذاته ومجتمعه.

وتهدف العملية التعليمية بمرحلة رياض الأطفال إلى التنمية الشاملة والمتكاملية والمتكاملية المساملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات المقلية والمجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، كما تهدف إلى تنمية مهارات الأطفال اللغوية والمددية والفنية من خلال الأنشطة الفردية والمجاعية، و إنماء القدرة على التفكير والابتكار والتخيل، كما تهدف إلى التنشلة الاجتماعية والمصحية السليمة وتعمل على تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من أن يحقق ذاته، ومساعدته في تكوين الشخصية السليمة، وعلى تكوين قيم روحية واكتساب سلوكيات راقية ومتحضرة وذلك من خلال نشاطات نظرية وعملية في التربية الدينية كسلوكيات، وتعويد الطفل على النظام وتكوين علاقات إنسانية مع المعلمة والزملاء.

ويتطلب ذلك عدم تقسيم اليوم الدراسي إلى حصص بـل بنظـام اليوم الدراسي إلى حصص بـل بنظـام اليوم الكامل بحيث يمارس الأطفال انشطة متنوعة ويمارسون انشطة متكاملة تنمي فيهم البووانب الروحية والخلقية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية، كما يراعى تقسيم اليوم الدراسي إلى فترات بين الأنشطة الهادفة والحركية وتخصيص أوقات للنشاط خلال اليوم لعـدم إرهـاق الطفـل كمـا لا يجـوز تكليـف الأطفـال وجابات منزيه - (Contanco, 1990).

وتتضح أهمية رياض الأطفال لما لها من تأثير بالغ في نمو الطفال، ومن هنا تأتى أهمية الأنشطة التي يجب أن تراص المتطلبات والاحتياجات الخاصة بالطفل حيث يتمكن من خلالها سهولة الاختيار للنشاط الذي بهارسه، وقد تختلف العديد من المناهج فيما بينها في الطريقة التي تقدم بها نفس المحتوى تبعاً للفلسفة التي يركز عليها هذا المنهج سواء كان تقليدياً أو متمركزاً حول الطفل.

ويتفق العلماء وواضعوا المناهج على ضرورة أن تتوافر بعض الشروط في مناهج طفل ما قبل المدرسة منها: (عبد الحميد،2007).

- أن يتلاءم المنهج بصورة فردية مع كل طفل.
- اللعب يجب أن يكون عصب برامج الطفولة المبكرة بالإضافة إلى إتاحة فرصة البحث والتجريب.
- إتاحة فرمسة اختيبار الأنشطة لكل طفل حتى نشبع اهتماماتهم الفردية بالإضافة إلى تدريبهم على اتخاذ القرار وتوفير الدافعية للتعليم.
- يجب أن نوفر المناهج الفرصة للأطفال للإعادة والتكرار في الأنشطة إذا ما رضوا في ذلك.
- تنمية قدرة الطفل على حل الشكلات وهذا بالطبع يتضمن تنمية قدرته على
 حل أنواع مختلفة من المشكلات ويشجع الطفل على إعطاء الاحتمالات
 المتعددة والمتنوعة للحل والتي قد تكون غير متوقعة حتى من جانب المعلمة أو
 من جانب المخطط للنشاط.

إن مرحلة رياض الأطفال تعد مرحلة عمرية خاصة من حيث طبيعة التفكير ونوعه، مما يضيف طابعاً خاصاً يجب أن يتميزيه مناهجهم والبيئة المتاحة لهم بحيث يقابل احتياجات هذه المرحلة، كما أن معلمة الروضة في حاجة إلى معرفة خصائص اطفالها واحتياجاتهم، إذا ما أمكن لها أن تخطط بشكل جيد للبيئة التربوية التي تشبع هذه الاحتياجات وتتلخص احتياجات الأطفال فيما يلي،

- استخدام أجسامهم النامية بسرعة "احتياجات جسمائية".
 - أن يكتشفوا العالم من حولهم "احتياجات عقلية".
 - النمو في اللغة "احتياجات لفوية".
- أن يتعلموا كيف يتماملون مع الآخرين "جانب اجتماعي".
- أن يفكروا في أنفسهم باعتبارهم أشخاصاً قادرين "جانب نفسي".

كما تتلخص الطرق التي يجب أن يتعلم بها الأطفال فيما يلي:

- أن يجربوا ويربوا أجسامهم.
- أن يتناولوا يدويا يتذوقوا يشاهدوا يلاحظوا.
- أن يستمعوا إلى لغة تتعلق بتجاربهم الشخصية المباشرة.
 - أن يقوموا بإنتاج الأشياء.
 - أن يتشاركوا في الخامات مع أشخاص آخرين.
 - أن يشعروا بأنهم متقبلون من الآخرين.
- ان يحلوا مشاكلهم بأنفسهم أو حتى بشاركوا في حلها، (خليل،1997)

الوحدة الثانية مجالات النمو

مجالات النمو

الثموالجسميء

تشكل الجنين:



التشكل في الرحم:



عندما تلقح النطفة البويضة في القناة الناقلة للبيوض في الرأة تتحقق حادثتان:

أولاهما آنية مباشرة والثانية تطورية نوهية؛ فاتحاد النطفة بالبيضة يمثل من الناحية التطورية مخطط نمو إنساني، غير وعدل ونفذ خلال فترات طويلة من الناحية التطورية مخطط في إيضاح كيفية تحقق هذا المخطط في اثناء تشكل الكؤن، ويغيد علم الوراشة في ايضاح كيفية تحقق هذا المخطط في اثناء تشكل الكؤن.

الحيوانات المنوية والبويضة والمورثات:

ثبتلك الحيوانات المنوية والبويضات صفات فريدة كي تتمكن من تشكيل كائن جديد وهذه الصفات هي:

- ضرورة امتلاك أحدهما على الأقل المواد الغذائية الضرورية لتشكيل خلايا جديدة، هذا بالإضافة إلى القدرة على الحركة التي تمكنها من الانتحاد بعضاً ببعض.
- المقدرة على التحول من حالة العطالة إلى حال تصبح فيها قادرة على تشكيل خلايا أخرى.
- أن يمتلك كل منهما القدر البلازم من المادة الوراثية البضرورية لتشكيل الفرد الجديد.

تكون البويضة كبيرة غير قادرة على الحركة خلافاً للحيوان المنوي الذي هو صغير جداً نسبياً وشديد الحركة، ويبلغ قطر البيضة (150 -- 200 ميكرون) ولا يمكن أن ترى بالعين المجردة إلا بصعوبة كبيرة وية شروط خاصة جداً، اما قطر اضخم اقسام النطفة (الراس) فلا يزيد على 50 ميكرون وهو طويل جداً بيد انه من المجان المجردة.

إن ثمة ضرياً من تقاسم الوظيفة يجعل من النطفة مركز الفعائية والحركة، وما أن يتم اتحاد الحيوان المنوي والبويضة حتى يتحولا من حالة منفعلة إلى حالة فاعلة، ومن المؤكد أن تحول البيضة من حالة منفعلة (العطالة) إلى حالة فاعلة (تشكيل جنين) يتطلب إصطارام النطفة بها واختراقها لها.

وأخيراً فلا بد للحيوان المنوي من أن يمتلك المقدرة على الحركة حتى يصعد رحم المرأة والفناة الناقلة ليصل البيضة ويلقحها.

تتشكل النطاف بأعداد تقوق كثيراً أعداد البيوض، ففي حين أن الرجل يقدف في المراف المراف عدد المراف عدد المراف المرافق المرافق

وللعدد الكبير من النطاف أهميته في تحقق الإلقاح، ذلحك أن المذكور الذين يعانون من نقص في عدد النطاف يتصفون بالعقم ولا يصل إلى أعلى القناة الناقلة للمرأة إلا بحدود 100 نطقة من تلحك الملايين، صحيح أن نطفة واحدة تلقح الميضة إلا أن وجود النطاف الأخرى بالإضافة إلى السائل الرحمي يسهلان عملية الإقام وثمة دليل على أن النطفة تطلق أنزيماً يحل الجدار الخلوى للبيضة.

المورشات،

يحوي الحيوان المثوي أو البويضة كمية كبيرة من المعلومات الوراثية التي التنقل من جيل إلى آخر باعتبارها مادة كيميائية يطلق عليها اسم الورثات. وتنتظم المورثات في أجسام أكبر منها تسمى الصبغيات التي يختلف عددها من نوع الى آخر وتحدد الهوية الفريدة لكل نوع من الأنواع، وتحوي نواة كل خلية من خلايا جسم الإنسان 46 صبغيا وتكون الصبغيات هذه على شكل 23 زوجاً، اثنان وعشرون منها تعرف بالمبغيات الجسمية متشابهة تشابها كليا (من حيث الشكل والحجم والمظهر والبنية الكيميائية تقريباً)، ويعرف هنان الصبغيان باسم الصبغيين المتماثلين (Homolagous Chromosomes) وياتي أحدهما من الأب والأخر من الأم، أما الروح الثالث والعشرون فيضم الصبغيين.

يبدأ انقسام البيضة الملقصة الذي يؤدي إلى تضاعف عدد الخلايا ونقل المعلومات الوراثية إلى الخلايا البنات حال تحقق عملية الإلقاح، ويوجد نوعان من الانقسام الخلوي: الانقسام الخيطي والانقسام الخليطي والانقسام الخيطي هو النقسام طولاني يتناول كل صبغى من الصبغيات الستة والأربعين، وعندما ينقسم

الصبغي يعيد بناء ذاته تلقائياً بحيث يتمم أحد النصفين النصف الأخر، ويصبح الصبغي الجديد مماثلاً للصبغي الأم، وذلك فيما يتعلق بالبنية وعدد المورثات، أما الانقسام المنصف فيعاكس فعل الألقاح ففي الألقاح يتحد الحيوان المنوي والبويضة لتشكيل خلية متكاملة تضم 46 صبغياً.

وتنتج الفروق الفردية التي تحدد هوية الفرد ضمن النوع عن كل من ظاهرتي الانقسام المنصف والخيطي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن كل مورثة من مورثات صبغي ما تشغل فيه مكاناً خاصاً فريداً، ويختلف بالتاتي هذا المكان من مورثة إلى أخرى، فللمورثة التي تحدد لمن العين مثلاً تمركز فريد، في صبغي بعينه، وتتوضع مورثات صدفة ما في الصبغين المتماثلين بعضها مقابل بعض، وتقوم بوظيفتها على نحو متناسق بحيث تتنج تلك الصفة، وتبدا الصبغيات في الانقسام المنصف كانقسامها الخيطي المعادي، غير أن الانقسام لا يكتمل ويتعرض كل زوج من الصبغيات المتماثلة (يتألف الحادي، غير أن الانقسام لا يكتمل ويتعرض كل زوج من الصبغيات المتماثلة (يتألف كل صبغي من الصبغيين المتماثلين من شطرين ويتألف الزوج الواحد من أربعة أشطر) للالتحام في بنية يطلق عليها اسم الرباعية إذ تتشكل لدينا في هذه المرحلة من الانتسام المنصف 23 حزمة تتكون كل واحدة منها كما أشرنا منذ قليل من أربعة المحل صبغية في حين تتوفر 46 حزمة تتكون الواحدة فيها من شطرين

وتتقابل الأزواج الصبغية المتماثلة ثم يتباعد بعضها عن بعض بحيث يذهب كل جزء من الزوجين المتقابلين إلى أحد قطبي الخلية وتنقسم الخلية إلى خليتين لتحوي كل منهما 23 زوجاً من الصبغيات ويعقب الانقسام المتصف الأول الانقسام المنصف الثاني وينفصل في هذا الانقسام المزوج الواحد عن بعضهما وتتشكل على هذا النحو أربع خلايا تحوي كل خلية منها 23 صبغياً وعلى هذا النحو يكون قد حدث التنصيف الصبغي، وعلى الرغم من أن هجرة الصبغيات إلى القطبين في الانقسامين المنصفين تكون هجرة عشوائية إلا أنه يتحتم على كل خلية من الخلايا

الأربع المتشكلة أن تحوي مجموعة صبغية أحادية كاملة (33 صبغياً) وتختلف نسب الصبغيات التي أتت أصلاً من نسب الصبغيات التي أتت إصلاً من الأم عن نسب الصبغيات التي أتت إصلاً من الأب، وهذا ما يفسر الضروق الموروثة التي تديز الأخوة أو الأفراد بعضهم عن بعض.

وهكذا تتكون البيضة الملقحة أو الكائن الجديد عندما يتحد حيوان منوي ببويضة خلال الإلقاح، وللبيضة الملقحة خصائص من كل من الحيوان المنوي والبويضة ويحمل أخوان ليسا توأمين حقيقيين نسباً مختلضة من صبغيات الأب والأم وذلك بسبب التوزع العشوائي لأزواج الصبغيات خلال الانقسام المنصف.

إن ثبات عدد الصبغيات (46 صبغياً) والتركيب الوراثي يجعل النوع بشرياً ويحدث التنوع بين أفراد النوع بشرياً ويحدث التنوع بين أفراد النوع البشري بسبب لا نهائية نسب التوزع المحتملة للصبغيات ويسبب اختلاط الذخيرة الوراثية عند حدوث التصالب والتبادل الصبغي إذاناء الانقسام المنصف الأول وإعادة ترتيبها.

آثية عمل المورثة:

يتألف كل صبغي من عدد كبير من المورثات، حيث تحتل كل مورثة منها مكاناً خاصاً في المسبغي، ويؤدي عمل المورثة أو مجموعة منها إلى تكون صفة بشرية مما، ونظراً لأن الصبغيات تعمل معاً كأزواج فإن كل زوج متماشل من الصبغيات يعطي التعليمات عن كيفية تكون تلك المصفة، ويطلق على أزواج المورشات أو مجموعاتها التي تعمل على تشكيل صفة ما والتي تتقابل على أزواج المصبغيات المتماثلة اسم المورثات المتقابلة (alleles).

ويحتاج تشكل صفة ما إلى مورثتين متقابلتين أو مجموعات متقابلة من المورثات يتقابل بعضها مع بعض على الصبغيين المتماثلين ويقال: إن الفرد متجانس اللواقح في صفة ما عندما تعطي كل مورثة من المورثتين المتقابلتين المعلومات الوراثية نفسها وتتشكل في الفرد الجديد عيون زرق إذا ورث عن أبويه كليهما صفة الزرقة، ويكون الفرد متغاير اللواقح في الصفة نفسها عندما تعطي الورثتان

المتقابلتان تعليمات وراتية متغايرة وتجدد الإشارة هنا إلى أن اكثر الصفات المسؤلة المعقدة تنجم عن عمل عدد كبير من المورثات المتقابلة وليس عن مجرد فمل زوج واحد منها، الأسرالذي يزيد في تناباين الأفراد فيما يتعلق بصفة ما، وتسمى الستة والأربعون صبغياً في قرد ما والتي تنشأ نتيجة الالقاح (اتحاد النطفة بالبيضة) بالبنمة الفراثي لذلك الفرد.

ويضم النمط الوراثي لفرد ما المجموع الكلي لما يحتمل أن يتحدر إليه من اصوله أما كيف يتحدر إليه من اصوله أما كيف يترجم الاحتمال هما ألى خصائص وصفات محددة فيتوقف ذلك على ما إذا كان الفرد متماثل اللواقح أو متغايرها، فيما يتعلق بصفة ما فقد يكون لدى الشخص الذي يكون متفايد اللواقح في لون العين مورثات متقابلة للعيون الزرق ومورثات متقابلة للعيون الشهل، وسيمتلك عينين زرقاوين أو عينين شهلاوين وذلك وفقاً لرجحان إحدى الصفتين في النمط الوراثي لذلك الفرد.

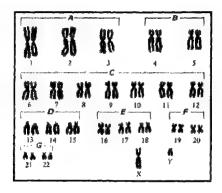
وهكذا يمتلك الضرد في مثالنا السابق عينين شهلاوين منالاً الأنه (خلال تحقق النمط الوراشي) قد سيطرت الورثات المتقابلة للعيون الشهل على المورثات المتقابلة لصفة الزرقة والتي تعرف آنئذ بالورثات المتنحية، وقسود المورثات المتيطرة عادة في النمط المتحقق، بينما تختفي وظيفياً أو سلوكياً صفة المورثات المتقابلة المتنحية، وعلى الفرد ليمتلك عينين زرقاوين أن يكون متماثل اللواقح في زرقة الميون.

وتزرق عيون الأولاد إذا كان والداهما زرقاوي العيون، لكن إذا كان الأبوين عيون الأولاد إذا كان الأبوين عيون شهل وكان الأبوان متغايري اللواقح في لون العيون فيحتمل انشد ان يكون لمعض أبنائهم عيون زرق، ويكون هذا الاحتمال لزرقة عيون الإبن في تلك الحالة 25٪.

نقد بسطنا وراثة لون العيون كثيراً وذلك لإيضاح بعض المضاهيم الأساسية في علم الوراثة، وفي الواقع هإن لون العيون يتحدد بأكثر من زوج من

المورثات المتقابلة التي تتوضع في مواقع مختلضة على الصبغي، وليست المورثات المتقابلة كلها مسيطرة أو متنحية بالنسبة لبعضها، فهناك أحياناً انصهار تداخلي المتقابلة كلها مسيطرة أو متنحية بالنسبة لبعضها، فهناك أحياناً انصهار تداخلي لصفة ما، فوجود ظلال مختلفة من الزرقة تتراوح بين الرمادي والأخضر يدل على أن ظاهرة انصهار المورثات المتقابلة إنما هي نتاج آخر للنمط الراجح الأزواج المورثات المتقابلة المتفايرة اللواقح، وهنالك استثناء واحد لقاعدة الصبغيات المتماثلة يحدث فيما يتعلق بالزوج الصبغي المسؤول عن تحديد الجنس فللإناث زوج صبغي متوسط الحجم يعرف بالصبغي X.

أما يق النكور فيوجد الصبغي X وصبغي 1 أصغر منه هو الصبغي 2 وأشاء تشكل النطاف وحدوث الانقسام المنصف تتشكل حيوانات منوية تحوي الصبغي 2 الصبغي 3 وأعراس ذكرية أخرى تساوي الأولى يق العدد تحوي الصبغي 3 اما البويضات فجميعها يحوي الصبغي 3 وهكذا، وبينما يوجد نوعان من النطاف فإن هنالك ذوعاً واحداً من البيوض وذلك فيما يتعلق بالصبغيات الجنسية (أي 3 و 3).



کروموسومات X و Y

وطيقاً لهذا فإن الحيوان المنوي هو الذي يحدد جنس الجنين الذي يتشكل نتيجة الالقاح.

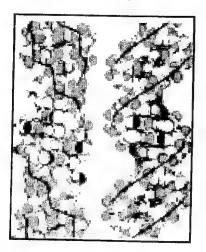
إننا نمرق الكثير عن الصبغيات الجنسية لأنها كانت موضع المراسة من جانب العلماء أكثر من الصيغيات الأخرى كلها، ومن المعروف أن للصبغي ٪ عدداً من المواقع التي يمتقد بعدم تأثيرها في ظاهرة تحديد الجنس، ولكنها لوجودها في الصبغى ٪ تسمى بالمورثات المرتبطة بالجنس.

ولدينا مثال يوضح عمل المورثات المرتبطة بالجنس يتمثل على مرض عمى الألوان الذي يصيب الناكور أكثر مما يصيب الإناث إن عمى الألوان صفة لمورثة متنحية على الصبغي لا وهكنا فإن تلقي التبن مورثة مرض عمى الألوان أن يكون لكل من أبويها مورثتان متنحيتان لتلك المصفة، ولأن الاحتمال ضئيل في أن يحمل كلا الأبوين مثل هاتين المورثتين فإن المدكور يكونون أكثر عرضة لعمى الألوان من الإناث ولأن الصبغيين X و لا غير متاشين فإن المتبارية السيطرة والتنحي تعملان بطرق غير عادية.

يمكن اعتبار الصبغيات نفسها حوامل الوقائم أو الرموز التي تعمل على توجيه فعالية الخلية، وفي الواقع فإن المورثات لا تمثل الخلايا بل هي رموز لجزئيات أصغر كثيراً من الخلايا، وتعرف هذه الجزئيات باسم البروتينات وتشكل الجزئيات البروتينية اللبنات الأساسية التي تبنى منها الخلايا.

والبروقينات هي جزيشات كيميائية ضخمة تتالف من سلاسل من المحموض الأمينية في الطبيعة لا يزيد على المحموض الأمينية في الطبيعة لا يزيد على العشرين بيد أن تباين تتاليها في جزيئات البروقين يجعل عند البروقينات يربو على الألوف، أما المورثات نفسها فتتألف من وحدات تعرف باسم النوكليوتيدات ويؤدي الرئيس المنقوص الأوكسجين ارتباط بعضها ببعض إلى تشكل الحمض النووي الريبي المنقوص الأوكسجين الرنيان الذي يشكل مادة المورثة، فكما أن جزيء البروتين يتالف إذاً من تتالى

الحصوص الأمينية فإن جزيء DNA يتألف من تتالي النوكليوتيدات، وعلى الرغم من وجود عشرين حمضاً أمينياً فإن انواع النوكليوتيدات هي اربعة فقط، ويتقابل فوكليوتيدان بعينهما في شريط DNA ويأخذ الجزيء شكل حلزون مضاعف الشريط وتقوم المورثات بتركيب انواع ثلاثة من الحموض النووية الربيبة (RNA) التي تقوم بدورها بتركيب البروتين الذي يميز خلية من أخرى فيركب الهيموكلوبين مثلاً في الكريات الحمر وبروتيني الأكتين والميوزين في الخلية المحسلية، وهكذا ويمكننا القول أن المورثة تنسخ نفسها على شكل RNA، وهنا يترجم إلى مادة بروتينية تشكل أو تعمل على تشكيل الصفة الظاهرة، فالمورثات إذا هي رموز الصفات والخصائص التي تشكل جسم الكائن.



الوحدة الثانية مجالات النمو

النمو العضوي والحركي:

يكون النمو في الطول والوزن أقل سرعة خلال فترة ما قبل المدرسة منه في مرحلة الرضاعة، لكن ضربي النمو المذكورين يستمران في الزيادة بنسبة أسرع من نسبة تزايدهما في فترة الطفولة المتوسطة، ويبلغ طول الطفل في نهاية السنة الثانية حوالي نصف طوله النهائي كراشد بالغ، فيكون للطفل الكثير الحركة الذي يبلغ طولة 08 سم حظ في أن يزيد طوله على 180 سم عند رشده، ويزداد طول الطفل بمعدل 17 سم في السنة وذلك قبل السنة الثانية في حين لا يزيد معدل الزيادة السنوية بين السنتين الشانية والخامسة على 7 سم في المام، وتبطؤ زيادة الوزن أو تتوقف لفترة عندما يكون الطفل الكثير الحركة ثقيل الجسم، الأمر الذي قند يجعله يغدو طويلاً نحيلاً دون أن يكتسب أي وزن وخلال جانب من فترة ما قبل المدرسة تعد سيطرة الولد على أعضاء طرح النفايات وفق التواضعات الاجتماعية من أكثر أنواع النمو الحركية العمية.

المألوف أن يسبق ضبط الأمعاء وتدريبها نظيره في المثانة إذ أن من السهل على الأطفال التحكم في أمعائهم قبل تمكنهم من التحكم في مثانتهم خاصة في أثناء الليل، ويميل أغلب الأطفال الإستجابة للتدريب على التحكم في الأمعاء والمثانة حوالي السنة الثالثة على الرغم من قيام فروق فردية ترجع إلى نضج المنائذة حوالي السنة الثالثة على البراء والبول، وإلى جنس الولد واتجاهات الوالدين منه، والغالب أن تسبق البنات الصبيان في السيطرة والتحكم بحركة طرد النفايات، ويميل الصبيان خلافاً للبنات لأن يطيلوا فترة تبليل فراشهم على الرغم من احتمال تعرض الفلتين خلال مرحلة ما قبل المدرسة لحوادث طارئة تذهب مؤقتاً بمهارات تعرض الفلتين خلال مرحلة ما قبل المدرسة لحوادث طارئة تذهب مؤقتاً بمهارات

يدرب العديد من البنات ويعض الصبيان انفسهم بطريق إخبار اهليهم عن وقت شعورهم بالحاجة إلى الخروج للحمام، ويتوقف العمر الذي يتدرب فيه الصغير على المتحكم بعضالته على زمن مبادرة الأهل لله، وتشددهم في متابعته، وذلك

بحمل طفلهم إلى الحمام في فترات منتظمة أو كلما أحسوا بحاجته لفعل ذلك، ولا بد أن يصاني الأطفال الذين يستمرون بتبليل فراشهم أو توسيخ ثيابهم حتى الطفولة المتوسطة من تأخر نمو الجهاز العضلي ومن مشاكل عاطفية أو من الاثنين مماً.

إن على أهل هؤلاء استشارة المختصين من أطباء ونفسيين لعرفة المشكلات العاطفية المسؤولة عن عجز الصغار عن السيطرة على عضلاتهم ومساعدتهم على حلها.

ويتجلى نمو طفل ما قبل المدرسة في مجالات أخرى أيضاً: إذ يستطيع الأطفال جميعهم إطعام أنفسهم في نهاية السنة الثانية واستخدام الشوكة والسكين بدرجة من الكفاءة، أما استخدام السكين في القطع ودهن الخبزة بالزيدة فيتآخر تعدد من السنوات، ويتمتن ابن الثالثة من خلع ملابسه كما يتمكن ابن الرابعة من تبس ثيابه بنفسه جزئياً وذلك بتبكيل أزراره، ولما كان استخدام الشوكة والسكين والملحقة يتم بتواضع اجتماعي محدد، وجب الا يبدأ به إلا بعد أن يكون الطفل قد امتلك القدرة الحركية الملائمة وذلك حوالي السنة السادسة او الساحة.

تعد فعاليات الأرجحة والتسلق وقدف الكرة أهم الإنجازات الحركية لفترة ما قبل المدرسة، ويستطيع معظم أبناء الثالثة اجتياز خط مستقيم، غير أن التوازن في اجتياز الدائرة يتأخر سنوات عن ذلك التاريخ، ولا يقوى الأطفال على الوقوف على قدم واحدة إلا في السنيان في الفعالية، المنكورة إذ يستطعن احتمال الوقوف على قدم واحدة لفترة أطول من الصبيان، ويبدي نشاط الأطفال في التوازن على اللوح الخشبي تقدماً عادياً خلال النمو، وتقتصر قدرة أبناء الثانية على مجرد الوقوف على اللوح خلافاً لأبناء الثالثة فإنهم يمشون على اللوح الخشبي بمناوية القدمين، أما أبناء الرابعة والنصف فإنهم يمشون عليه بسرعة ودونما تردد.

ويتضمن التسلق تقدماً نمائياً عادياً يشمل عوامل حركية واخرى عاطفية، وأهم الشكلات العاطفية المرتبطة بتسلق السلالم والشجار هي الخوف من السقوط، يظهر التسلق في زحف الرضيع الصاعد للسلم، وما أن يبدأ الطفل بالمشي حتى يحاول تسلق السلالم دون أن يناوب قدميه، وتبدأ مناوية القدمين في السنة الرابعة وانتصف، الفائب الا يحاول الأطفال شرول السلالم يمضردهم، ولا يختلف تقدم الأطفال في قذف الأشياء عن تطورهم في تسلق السلالم.

يعكس اللعب نضج المهارات الحركية لدى اطفال ما قبل المدرسة، إذ يحاول الصفار في اللعب تصلح المنصفار في المعاول ا

يستطيع أطفال ما قبل المدرسة في مجال اللعب بالأدوات الصغيرة إمساك الفراشي ودهن الخطوط والدوائر وقطع الورق والصاقه والتلوين بالرصاص، وما أن يقوى هؤلاء على استخدام القلم حتى يمارسوا عمليات الرسم التلقائي الذي يبدي تقدماً سنياً مصطرداً، يبدأ الرسم بالخريشة البسيطة ويمر بمرحلة الخريشة التقليدية التي يمكن وصفها بالتالي: (يضع ابن الرابعة ثلاث بقع من الدهان على الوقة ويصيح بالرافد تعال انظر عصفور الغابة الوحشي الكبيرا، يرسم الأطفال الأشياء التي ترمز إلى الحوادث والأشياء الأخرى، والأفكار، وقد يكون الرسم أحياناً حالة تعبيرة حمراء وأحياناً أخرى أم الطفال

ثم تأتي مرحلة الخريشة الموجهة، حيث يطلق الأطفال خريشاتهم الموجهة المرفوبة سواء أكانت عمودية أم دائرية، وتتمثل أغلب رسوم أبناء الرابعة حتى السابعة بتخطيط قبلي يصاولون فيه تمثيل شيء يرونه، والعادة أن يبدأ الطفل برسم الرأس شم العين والأنف والقم دون أن يتقيد بالضرورة بالأماكن العادية لتلك الأعضاء، ويصاول الصغار في المرحلة التخطيطية التي تظهر في السنة الخامسة تمثيل الشكل البشري، وعلى الأهل لتشجيع نمو تلك المهارات الحركية

توفير الأقلام والأصباغ والمكان الملائم والقماش، وعليهم ايضاً الامتناع عن سؤال الولد رسم ما يريدون رسمه هم، والإلحاح على سؤاله ماذا رسم.

لا بد من الإشارة إلى استخدام فعاليات لعب طفل ما قبل المدرسة لأغراض اجتماعية عملية، وذلك شأن المهارات المكتسبة كلها بقا تلحك المرحلة، وتهدف فعالية طفل ما قبل المدرسة إلى تحقيق هدف أعم يتمشل بالبعد الاجتماعي الموجه صوب تحقيق التفاعل التبادئي المتكيفي، ويمكن للعب أن يكون كل شيء أو بعضه؛ أي للتسلية أو للتمبير عن النات أو لتحقيق التكيف الاجتماعي.

وعلى الرغم من اتفاق علماء النفس حول التفاصيل الوصفية للنمو الحركي كما تظهر في الفعالية الذاتية للفرد والحركة واللعب، فإنهم يختلفون في الرأي بصدد كيفية اكتساب الفرد لأنماط الفعل تلك، يدعي بعض الباحثين أن الأولاد ينمون انماط الحركة الماهرة بمعونة فعالية (فرز المعلومات)، فيكتسب الطفل حركة ما مثل التوازن فوق اللوح الخشبي بالمحاولة وتصحيحها في إطار التقليم الذي يتلقاه عبر قدميه، وتغدو المهارات في المرحلة الأخيرة تبعاً لهذه المنظرة اكشر اقتصادية وأقل تنوعاً من مهارات المرحلة الأخيرة تبعاً بهذه المنظرة اكشر اقتصادية وأقل تنوعاً من مهارات المرحلة الأولى، غير أن باحثين اخرين يؤكدون إن اكتساب انماط الفعل الماهر يرجع إلى المهمة الحركية ذاتها، فيجعل الطفل من استجابة معارية يقيمها مثيراً محدداً يعمد إلى تعديله لتمثل المواقف الجديدة، فقد يجرب المطفل على لوح التوازن خطوات مشيه ذاتها التي اعتادها في مشيته المعادية على الأرض، لكنه يزيد من سيطرته وتوجيهه استجابة للمثيرات الجديدة في المؤقف الجديدة.

وهناك نظرية أخرى تقرن فعل اكتساب المهارات بالنمو الإدراكي عامة واللغوي خاصة، فقد وصف الباحثون في إحدى الدراسات ثلاثية اتجاهات للنمو اللغوي هي التعقد والتنوع والحمل الوظيفي.

هكذا يتعقد النمو اللغوي من الناحية التصنيفية بحيث يعد الطفل الجمال والبغال والغنم حيوانات، ويتضمن كلام الطفل الكثير من المقاطع التي تتمثل بوجود أشباه جمل فرعية في الجملة، ويزيادة العمر يحدث تنوع في الدور الوظيفي للحديث إذ تخدم الجملة الواحدة أكثر من وظيفة في العبارة الواحدة.

ولقد صمم الباحثون العابداً تساعد على اختيار الأصناف والقاطع وتنوع الدور ومرضوها على أطفال من مختلف الأعمار، فوجدوا في المهمة التي أبدعوها أن اللعب سار بندات الاتجاء الملاحظ في تطور اللغة، مما سمح لهم بالقول إن النمو الحركي يتبع خطا النمو اللفوي للطفل نفسه أو العكس.

ومن المفيد التأكيد على أن النظريات السابقة لا تتمارض فيما بينها، بل وعلى النقيض من ذلك تتكامل بصورة ما، إلا أن تلك النظريات لم تكتمل بعد، وما زال يعوزها أن تجمع الكثير من البيانات الداعمة أو المارضة، وكل ما تقوله النظريات في هذه المرحلة هو أن المهارات الحركية إنجاز معقد ينمو بصورة تسريجبة وأنه يتبع الخطوط المامة نفسها التي يتبعها اكتساب الأفكار المنطقية واللفة.

مراحل النمو الحركية:

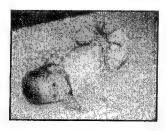
وفيما يلي عرض للنمو الحركي حسب كل شهر وسنة، وهو عبارة عن تسسلسل زمنى للاكتساب الهارات الحركية للاطفال من الولادة حتى 6 سنوات:

طفل حديث الولادة: يدير راسه نحو انجاه مفضل، سواء وضع على بطنه أو ظهره، ويثني أطرافه إلى ناحية جسمه، ويبقي الطفل يديه مقبوضتين معظم الوقت، ويسبب الإمساك الانعكاسي اللالرادي فإنه يمسك باصبعك بقوة ويضجيج مفاجئ فإنه يفرد أصابع يديه لل حركة إجفال انعكاسية لا ارادية.

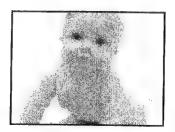


الوحدة الثانية مجالات النمو

عمر العلقل 4 أسابيع: ما تزال عضلة الرقبة ضعيفة في هذه الرحلة، ومن المحكن أن يتدلى رأسه إذا لم تقم الأم بإسناده، وإذا وضع على بطنه فإنه يستطيع رفع دقت من مستوى السرير بضع شواني، وإذا أمسك به وهو في وضع الجلوس فقد يتمكن من رفع رأسه للحظة، امساك الطفل الإنعكاسي غير الإرادي يضعف ولكنه يظل مبقياً على يديه مقبوضتين.



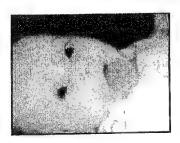
عمر الطفل 6 اسابيع: يستطيع أن يرفع وجهه بمستوى 45 درجة من سطح السرير، وعندما يسند ثيجلس فإن رأسه لا يتدلى بالقدر الذي كان يحدث من قبل. وقد هذه المرحلة تصبح ركبتاه ووركاه أقوى وليست مثنية كما كانت. يكاد يكون إمساك الطفل الإنعكاسي غير الإرادي قد انتهى تماماً، وقد هذه المرحلة تكون يدا الطفل مفتوحتين معظم الوقت.



عمر الطفل 8 أسابيع: يستطيع رفيع رأسه الى أعلى عندما يكون في وضع الجلوس أو الوقوف أو عندما يكون منبطحاً، ويستطيع ابشاء رأسه في خط مستقيم مع بقية جسمه عندما يكون منبطحاً، تصبح بنا الطفل مفتوحتين بصورة اكثر ارتخاءا ويبدأ بالشعور بهما.



عمر الطفل 12 أسبوع: يستطيع الإبقاء على رأسه مرفوعة باستمرار عندما يكون منبطحاً، وإذا وقف أو جلس فإن رأسه لا يتدنى أبيدا، اختفى إمساك الطفل الابتعكاسي ويبدأ بالنظر إلى يديه، ويمسك بخشخيشة أطفال إذا ما وضعت في يده وقد يبقيها بضع دقائق.



عمر الطفل 16 أسبوع: يحب الجلوس في هذا العمر والنظر إلى الأشياء الموجودة حوله ولكنه يحتاج إلى إسناد، وإذا كان مستلقياً فيستطيع النظر إلى الوجوه بصورة مستقيمة. أصبح بمقدوره السيطرة على يديه وقدميه ويحركهم مع بعضهم بعض، كما يستطيع هز الخشخيشة ولكنه لا يستطيع التقاطها. ويمكنه جذب ملابسه فوق وجهه.



عمر الطفيل 20 اسبوع: أصبح الطفيل متحكماً بصورة كاملة براسه، اكتشف الآن أصابع قدميه ويضع يده وكل الأشياء في فمه، يمسك بالأشياء الكبيرة بكلتا يديه.



عمر الطفل 24 اسبوع: أصبحت العضلات قوية بدرجة كافية تجعله قادراً على حمل جزء كبير من جسمه على ذراعيه، ويستطيع في هذا العمر الجلوس واضعاً يديه أمامه، كما يستطيع رفع يديه مطائباً أن يحمل، أصبحت حركاته أكثر دقة ويستطيع نقل الأشياء من يد إلى أخرى، ويستطيع الإمساك بزجاجة الرضاعة.



عمر الطفل 28 أسبوع: يستطيع حمل وزن جسمه بيده وهو منبطح على بطنه فوق الأرض، ويجلس من دون مساعدة ويرفع رأسه تلقائياً عندما يكون مستلقياً على ظهره، كما يستطيع أن يمسك بأصابع يديه ويحول من يد إلى أخرى بسهولة ويبقي على الأشياء داخل يده.



همر الطفل 32 اسبوع: قد يحاول التحرك ويمد يده الإمساك بلعبته وقد يهز جسمه إلى الأمام والخلف، وتكون ركبتاه قد أصبحت أقوى، وهو يستمتع بحمل وزن جسمه بالوقوف، يبدأ بضرب لعبه وتمزيق الورق.

عمر الطفل 36 اسبوع: يستطيع حمل وزن جسمه على ساقيه، ويبقي على توازنيه ويتندحرج ويحاول الحبو، يقتل إدخال الأضياء إلى فمـه، ويستطيع الإشارة بإصبعه السبابة ويلتقط الأشياء الصغيرة بسهولة.

عمر الطفل 40 أسبوع: يحبو ويفير مواضعه من الجلوس إلى الإستلقاء، ويبدأ بلوي جذعه من جهة إلى أخرى أثناء جلوسه، يلتقط باستخدام السبابة والابهام ويرمي الأشياء عامداً، ويكون لديه القدرة على بناء برج من مكمبين.

عمر الطفل 44 أسيوع: يستطيع التحرك بصورة كاملة: وسيحاول رفع قدمه أثناء جلوسه: يستطيع التخلي عن الأشياء بسهولة: ويضع الأشياء داخل حاوية: ويحب اللعب الذي يتطوي على تصفيق باليدين.

عمر الطفل 48 اسبوع: يستطيع المشي بجانبيه ممسكاً بقطع اثاث المنزل، ويستطيع الدوران عندما يكون بوضع الجلوس والتقاط أشياء دون تأرجع، يحاول الإمساك بكتلتين في إحدى يديه.

عمر الطفل سنة واحدة: يستطيع الطفل الشي إذا أمسكته بيند واحدة. بستطيم تغذية نفسه وتقل كمية الطعام التي تسقط منه.



ممر الطفل 13 شهر: يستطيع الوقوف مستقلا وقد يخطو خطوته الأولى. يستطيع رسم خطوط بقلم ويمسك بكتلتين في يد واحدة.

عمر الطفل 15 شهر، يستطيع الركوع وخفض جسمه ليجلس بدون مساعدة، كما يستطيع الوقوف والحبو إلى الطابق العلوي والمشي، وتكون خطواته غير متساوية، كما يستطيع أخذا الكوب والإمساك به والشرب منه ووضعه على الأرض، ويستطيع إطعام نفسه بالملعقة، كما يستطيع بناء برج من ثلاث مكعبات، وارتداء بعض ملابسه.

عمر الطفل 18 شهر مشتقل بثبات أكبر .صعود سلم بمساعدة اليد، فيستطيع صعود الدرج من دون مساعدة واضعاً قدميه على كل عتبة، يستطيع لتقليب صفحتين أو شلات صفحات من كتاب واحد، ويستطيع أن يفتح السحاب ورسم خطوط على الورق.— يجلس بمفرده هوق كرسي .

عمر 21شهر: صعود سلم بمساعدة أحد، ينزل من السلم بمساعدة، ويجلس الشرفصاء.

عمر سنتان: يجري بسرعة بينزل و يصعد السلم بدون مساعدة، يركل الكرة برجله.



عمر 3 سنوات: يمشي على حافة القدمين، يجري على حافة القدمين، يقود درجة بثلاثة عجلات ويدرج على البدالة، يستطيع القفز برجلين مضمومتين ،ويقف على رجل واحدة، يصعد السلم بتناوب الرجلين.



8-8 عمر 4 سنوات: ينزل السلم بتناوب الرجلين، يقف على رجل واحدة (9-8 ثواني)، يقفز على رجل واحدة.



مجالات النمو

عمر 5 سنوات: يقفز من رجل إلى أخرى، يقف على رجل واحدة الدواني فما فوق، يمشى بخطوات عادية.



عمر 6 سنوات: يقفز بأصابع القدمين فوق علو 30 سم، كما يقفز برجل واحدة مع غلق العيثين.



الوحدة الثالثة نظريات النمو الإنساني

نظريات النمو الإنسائي

النمسوذج النظسري هـ و اداة منهجيـة يـستخدم لـشرح وتفسير الظسواهر والعلاقات القائمة بينها، ويمدنا النموذج في سبيل الشرح والتفسير بمصطلحات معينة، ويالأساس الذي يمكن تصنيف الظواهر على آساسه ويالمبدأ التقسيري الذي يوضح طبيعة العلاقة بين الظواهر أو المتغيرات، إن النموذج النظري هو الوسيلة التي تمكننا من إخضاع ظواهر عالمنا للدراسة العملية،عن طريق ترجمة هذه الظواهر إلى متغيرات محددة بمكن التحقق منها ودراسة العلاقات بينها.

ويميل بعض الباحثين إلى تصنيف النماذج النظرية السائدة في مجال علم نفس النمو إلى مجموعات أو فئات حسب أسس معينة يرونها جديرة بالاعتبار، لأنها تزيد من الفهم لظاهرة التغير النمائي، فالبعض يصنف النماذج النظرية حسب السعة أو الشمول، فيكون لدينا النماذج الشاملة التي تحاول أن تشرح أو تفسر كل مظاهر السلوك تقريباً مثل نظرية التحليل النفسي، وهناك النماذج الأقل شمولاً التي تركز على بعض الجوانب الأساسية في السلوك مثل نظرية بياجيه التي تهتم بتفسير الجوانب العرفية للسلوك، وهناك أيضاً نظرية إريكسون التي تهتم بتفسير الجوانب الاجتماعية للسلوك.

نظريات التحليل النفسى:

نظرية النمو النفس - جنسي (سيجموند فرويد 1856 - 1939):



فرويد

قام سيجموند فرويد بوضع أسس نظرية التحليل النفسي، وهي نظرية يغلب عليها الطابع البيولوجي، فالطفل يولد وهو مزود بطاقة غريزية قوامها الجنس والعدوان، وقد أطلق عليها فرويد أسم "اللبيدو Libido" بمعنى الطاقة، وتدخل هذه الطاقة في عدام مع المجتمع، وعلى أساس شكل الصدام ونتيجته تتحدد صدة الشخصية في الستقيل.

وسرى فرويد أن الطاقة الفريزية التي يولد الطفل مزودا بها تمر بادوار محددة من حياته، والنضج البيولوجي هو الذي ينقل الطفل من دور إلى آخر او من مرحلة إلى آخرى، ولكن نوع وطبيعة المواقف التي يمر بها هي التي تحدد النتاج السيكولوجي لهذه المراحل، حكما أنها هي التي تحدد مدى انتظام سير الطاقة من خطها المرسوم سلفاً أو تعثرها من السير، وتخلفها أو تخلف معظمها من عظمها الذي يطلق علية فرويد "التثبيت."

ويرى فرويد أن التثبيت يعود بجانب المواصل الجبلية (الوراثية) إلى عواصل ذات طبيعة تربوية اجتماعية، وعلى رأس هذه المواصل الإشباع المسرف في سني المهد والطفولة الميكرة، والذي يجعل الطفل لا يريد أن يترك هذا المستوى الذي ينحم فيه بالإشباع والمتعة ولكن النمو يتابع سيره إلى المرحلة التاثية، ولكن بعد أن يكون قد تخلف قدر كبير من الطاقة اللبيدية في المرحلة التي حدث فيها التثبيت، ومن العوامل التي تعمل على التثبيت أيضاً الإحباط الشديد الذي يجعل الطفل يجد صعوبة في تخطى هذا المستوى إلى المستوى التالي طلباً للإشباع الذي كان من المفروض أن يتلقاه في هذه المرحلة، كما أن التثبيت قد يحدث في ظل الإشباع المسرف والإحباط الشديد هو العامل الحاسم وراء التثبيت.

وإذا ثم يحدث تثبيت للطاقة اللبيدية في أية مرحلة وواصلت سيرها، فإن الطفل إشباعه الطفل ينتقل من مرحلة سيكولوجية إلى مرحلة أخرى، ويستمد الطفل إشباعه لطاقته الغريزية في كل مرحلة خلال مضو معين من أعضاء جسمه، ويسمى فرويد المراحل النفسية باسم العضو الذي يستمد منة الطفل الإشباع في مرحلة معينة المراحل (Wortman & el al, 1999).

مراحل النمو النفس -- جنسى:

المرحلة الأولى، المرحلة القمية:

يمكن ملاحظة هذه المرحلة في العام الأول من حياة الطفل، وتتركز حياة الطفل في هذه السن حول فمه، ويأخذ لنته من المص حيث يعمد إلى وضع إصبعه أو جزءً من يديه في قمه ومصه، ويتمثل الاشباع النموذجي في هذه المرحلة في مص ثدي الأم، وحينما يغيب الثدي عنه يضع إصبعه في فمه كبديل للشدي، ويؤكد فرويد على أن هذه المرحلة هي مرحلة الإدماج القائمة على الأخذ.

كما يحصل الطفل على اللذة أيضاً من خلال العض، وذلك بسبب التوتر الناتج عن عملية التسنين، فيحاول الطفل أن يعض كل ما يصل إليه، وهنا يشير فرويد إلى أول عملية إحباط تحدث للفرد في حياته، وذلك حينما يعمد الطفل إلى عض ثدي الأم، وما يترتب على ذلك من سحب الأم للثدي من فهه، أو عقابه، مما يوقعه في الصراع لأول مرة، فهو يقف حائراً بين ميله إلى إشباع رغبته في العض ويين خوفه من عقاب الأم وغضبها والذي يتمثل لديه من خلال سحبها للثدي من فهه،

والطفل في هذه المرحلة ثنائي العاطفة يحب ويكره الموضوع (الشخص) الواحد في نفس الوقت، حسب ما يناله من إشباع أو إحباط على يد هذا الموضوع (تشخص).

الرملة الثانية: الرحلة الشرجية:

وتمت من العام الثنائي إلى العام الثالث من عمر الطفال، حيث تنتقل منطقة الإشباع الشهوي من الفم إلى الشرح، ويأخذ الطفل لذته من تهيج الغشاء الداخلي لفتحة الشرح عند عملية الإخراج، ويمكن أن يعبر الطفل عن موقفة أو اتجاهة إزاء الأخرين بالاحتفاظ بالبراز أو تفريفه في الوقت أو المكان غير المناسبين، والطابع السائد، للسلوك في هذه المرحلة هو العطاء، ويغلب على مشاعر الطفل الشاعر الثنائية أبضاً، كما في المرحلة السابقة.

المرحلة الثالثة؛ المرحلة القضيبية؛

وتشمل العامين الرابع والخامس من عمر الطفل، وفيها ينتقل مركز الإشباع من الشرج إلى الأعضاء التناسلية، ويحصل الطفل على لذته من اللعب في اعضائه التناسلية، ويمر الطفل في هذه المرحلة بالمركب الأوديبي الشهير وهو ميل الطفل الذكر إلى أمه، والنظر إلى أبيه كمنافس له في حب الأم، وميل الطفلة الأنش، إلى الهالد وشعورها بالغيرة من الأم.

وفى الظروف الطبيعية للنمو ينتهى الموقف الأوديبي بتوهد الطفل مع والمده من نفس الجنس والتوحد مفهوم يشير إلى أن الفرد يسلك احياناً وكأن سلوك شخص آخر هو سلوكه هو، ويتضمن التوحد إعجاب المتوحد بالمتوحد، واتخاذه نموذجاً يتحد به، ولتم عملية التوحد على المستوى اللاشعوري، فيبدأ الطفل في تشرب قيم الوالد الثقافية، وهي القيم السائدة في المجتمع، كما تبدأ البنت في التحول بعواطفها نحو الأم، وإذا حدث ما يؤثر على سير النمو، كما يحدث خلال ظاهرة المتبيت، فإن علاقة المطفل بأمه تظل قوية، وتتمطل عملية التوحد مع خلال ظاهرة المتبيت، فإن علاقة المطفل بأمه تظل قوية، وتتمطل عملية التوحد مع

الوائد، كما تستمر روابط الطفلة العاطفية بوائدها، أو تضطرب علاقة الطفل بوائديه معاً، ويترتب على ذلك اضطرابات في الشخصية والسلوك فيما يعد.

المرحلة الرابعة: مرحلة الكمون:

وتعتد هذه الرحلة من سن السادسة إلى مرحلة البلوغ الجنسي هي الثانية عشر للبنات والثالثة عشر للبنين، وتتصف هذه المرحلة بالهدوء من الناحية الانفعالية، ويتصفية المرحلة بالهدوء من الناحية الانفعالية، ويتصفية المرحب الأوديبي، والتوحد مع الوالد مع نفس الجنس يدخل الطفل في مرحلة ينصرف فيها عن ذاته إلى الانشغال بمن حوله ويما حوله، ويحدث تقدم كبير في النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي، ويكون الطفل حريصاً في هذه المرحلة على طاعة الكبار والامتثال لأوامرهم ونواهيهم وراغباً في الحصول على رضاهم وتقديرهم.

المرحلة الخامسة: المرحلة التناسلية:

وفى هذا المستوى تأخذ الميول الجنسية الشكل النهائي لها، وهو الشكل الذي سيستمر في النخط ويحصل الفرد السوي على لنئته من الاتصال الجنسي الطبيعي مع فرد راشد من أفراد الجنس الأخر، حيث تتكامل في هذا السلوك الميول الفمية والشرجية، وتشارك في طورة الجنسية السوية الراشدة.

وعلية فإن الفرد السوي هو من يحصل على إشباع مناسب في كل مرحلة نمائية، أما إذا تعطلت مسيرة النمو كما يحدث في بعض الحالات فإنه قد يترتب عليه حدول ما أسماه فرويد "عملية المتبيت" ويكون الفرد أميل إلى النكوص إلى المرحلة التي حدث فيها التثبيت، والنكوص إلى مرحلة معينة يعني إتبان اساليب سلوكية تتناسب مع هذه المرحلة (Wortman & el al, 1999).

الحيل الدفاعية:

يتعرض الإنسان للكثير من المواقف غير السارة التي قد تعطل النمو النفسي السليم، وبالتالي فهناك عدد من وسائل الدفاع عن الدات بإمكان الضرد استخدامها في مواقف حياتية، وهي عبارة عن حيل لا شعورية قد يستخدمها الضرد دون إدراك لها ومن هذه الحيل:

(Repression) الكيت



وهي حياة، تدفع بوساطتها المواقية او الأفكار غير المقبولة، إلى دائسرة اللاشعور، ويعيداً عن الشعور وذلك مثل الفتاة التي صدمت، عاطفياً، فنسيت تماماً كل تفاصيل الصدمة، والظروف التي أحاطت بها، من دون أن تقصد ذلك إرادياً، هذا النسيان، هو الكبت، ويتم لاشعورياً، لتجنيبها الألم النفسي الذي ينجم عن تنكّرها تلك الصدمة.

النكومس (Regression)؛



وهي حيلة، يرتد بوساطتها الشخص إلى مراحل سابقة من النمو؛ إذ ينكص إلى تصرفات بدائية، لا تلاثم سنّه الحالية وقلاحظ هذه الحيلة في أمراض نفسية كثيرة ومن أمثلتها، الطفل الذي يبلغ ثمانية أعوام، وأصبح يتحكم في مخارجه، ثم ولد له شقيق صغير، مما أشرفي نفسيته، من دون أن يدري، جلعه ينكص إلى مرحلة مبكرة، ففقد السيطرة على التبول الوظيفي، أثناء النوم وبالطريشة نفسها قد تحدث التهتهة (Stuttering)، كمرض نكوصي وقد يكون النكوص شديداً، إلى درجة فقد السيطرة والإرادة الكامل، كما في حالات الفصام العقلسي (Schizophrenia).

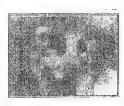
التبرير (Rationalization):

وهي حيلة دفاعيدة، تبرر بوساطتها السلوك، أو الدوافع، أو المساطر هير المقبولة، بخلق أسباب لتفسيرها ويلجأ إليها الشخص لتقليل الصراع، ومحاولة قبول ما يبرره وكثيرون يستخدمون للك الحيلة الدفاعية، استخداماً مرضياً، إذ يسرون في تبرير سلوكياتهم أو دوافعهم أو مضاعرهم، تجنباً للشعور بالدنب أو التقصير، وهذا يقلل من دافعيتهم الإصلاح أنفسهم، ويجعلهم يصطدمون بالواقع، ويمن يعايشونهم وعليهم أن يعوا ذلك، ويقللوا من تبريراتهم، ويصلحوا من النسهم، ومن سلوكياتهم، بدلاً من التبريرات، المتي يضيق المعيطون بالإفراط فيها.

التكوين المكسى (Reaction Formation)،

وهي حيلة دفاعية، يسيطر بها الشخص على دافع أو شعور غير مقبول، بتكوين عكسه هالكراهية الشديدة، تظهر في شكل حب مبالغ فيه، وأوضح مثال لها ما يظهره الطفل الصغير، الذي يبلغ أربعة أعوام، الأخيه الذي يصغره بعامين، فعندما يجرح الأصغر جرحاً بسيطاً، وينزعج الأحكبر، بشدة، ويظل يبكي حزئاً على جرح اخيه بصورة مبالغ فيها، فإنه يظهر، بذلك، تكويناً عكسياً، في محاولة للتغلب على مشاعر الكراهية، التي يستشعرها تجاه أخيه الأصغر.

الإسقاط (Projection)؛



وهي حيلة لاشعورية، ينسب بها الشخص إلى الآخرين أفكاره ومعتقداته، ومشاعره ونزعاته اللاشعورية، الخاصة به، وغير المقبولة، أي يسقطها عليهم، وهي حيلة لحماية الشخص من القلق، الذي ينشأ عن الصراع الداخلي وأوضح مثال لذلك ما يدعيه طفل وحيد، من أن أبيه (أو أمه) لا يحبه، فهذا إسقاط من الطفل لشاعر عدم الحب، التي يشعر بها، ويسقطها على أبيه.

النقل (التحويل) (Displacement)؛

وهي حيلة دفاعية، يعيد بها الشخص توجيه انفعالاته الحبوسة تصاه شخص أو موقف، خلاف الأفكار والأشخاص والمواقف الأصلية، سبب الانفعال مثل الموظف الذي يهينه رئيسه في العمل، فلا يستطيع الرد أو إخراج انفعالاته، ولكنه عندما يعود إلى ببته، يصب غضبه على زوجته، من دون سبب، أو لسبب تافه وتبادر الزوجة، بدورها، إلى إفراغ غضبها على أولادها وهكذا تكون حيلة النقل، التي مارسها الزوج، من دون أن يعي، قد أساءت إلى أولاده إساءة غير مباشرة ويتكرر ذلك كثيراً، والأدم ألبيوت، من دون وعي ممن يمارسونه.

(Dissociation) الانشقاق

وهي حيلة تتضمن عزل مجموعة من العمليات (الوظائف) النفسية، عن باقي الوظائف النفسية، عن باقي الوظائف النفسية. وتعمل مستقلة، أو بصورة آلية، من دون وعي الشخص بها، فقد تعزل الذاكرة، وقد يعزل الوعي والحركة، مثلما يحدث في المنورة النوم وقد يكون العزل أكثر تعقيداً؛ ولعديد من الوظائف، كما يحدث في الضطراب تعدد الشخصية.

الإنكار (Denial)،

إنكار الأشياء؛ التي قد تسبب قلقاً، وإبعادها عن دائرة الوعي ويختلف الكبت عن الإنكان في أن الكبت يحدث عندما يحاول الدافع الغريزي، ان يكون شعورياً، وأن يعبّر عن نفسه في صورة سلوك بينما الإنكار يجعل الشخص جاهلاً بحادث معين، ولكن لا يمنعه من التعبير عن دوافعه الغريزية ومشاعره.

التوحد (Identification)،

وهي حيلة دفاعية يوحد بها الفرد هويته بهوية شخص آخر مثال ذلك، ما يحب يحدث للطفل في عمر ستة أعوام، عندما يتوحد بوالده، المتفاهم معه، والني يحبه ويرغب أن يكون مثله عندما يكبر، فيتوجه إلى المدرسة، بحماسة، ليتعلم مثل أبيه.

التوحد بالمعتدى (Identification with the Aggressor):

إذ يتحد الشخص، في داخله، بصورة عقلية للشخص، الذي يمثل مصدر الإحباط من العالم الخارجي، مثل التوحد الذي يتم في نهاية المرحلة الأوديبية، بين الطفل الذكر وأبيه، الذي يمثل إحباطاً لملاقة الطفل بأمه، ولا يملك الطفل إلى مواجهة أبيه سبيلاً، فيضطر للتوحد به، اتقاء الأذى، قد يصيبه منه.

المزل (Isolation)،

وهي حيلة، تعزل فكرة، أو ذكري، عن ما يرتبط بها من شعور، لتجنّب الانفعالات غير السارة، وتحماية الشخص من القلق مثلما يحدث في حالات الوسواس القهري، من وجود فكرة معزولة عن المشاعر العدوانية المرتبطة بها، مثل فكرة قتل الأب لطفله، الذي يحبه جداً

التسامي (Sublimation)،



وهي حيلة توجه الطاقة الربيطة بنزهات غير مقبولة، إلى انشطة مقبولة، نفسياً واجتماعياً، والتسامي يحقق درجة ضفيلة من الإشباع للنزهات الغريزية، مثل المراهق الذي يوجه طاقته لممارسة الرياضة، بدلاً من النزمات الجنسية غير المقبولة، وهي حيلة صحية، عندما توجد، في مكانها فلا يصم العريس، مثلاً، أن يمارس التسامي، ليلة زفافه، فيترك عروسه، لممارسة الرياضة أو القراءة أو حتى العمل.

الإبطال (Undoing)؛

وهي حيلة دفاعية، تتوخى إصلاح ما قد أفسد، وهي غير مقبولة من الأناءوهي حيلة بدائية، من قبيل الأفكار والأفعال السحرية، وذات طبيعة مترددة، والاحظا، لدى مرضى الوسواس القهري، إذ يمارسون طقوساً غريبة تشبه الأفعال السحرية، لإبطال ما يخافون أن يفلت منهم من نزعات عدوانية وتتمثل في ذلك الطفا، الذي احضره والده، شاكياً أنه، أي الطفا، يأتي بأفعال غريبة، قبل دخوله البيت فهو يدور حول عمود الإنارة المواجه لمدخل البيت، ثم يدوس على بلاطة من التي تغطي الأرض، تاركاً التي تليها، ثم يصعد السلم، فيدوس درجة، ويترك الأخرى، ثم ليطاً بقدمه أول بلاطة في مدخل الشقة وإذا أخطاً في أي من ممارساته تلك، عاد إلى الشاح، من جديد، ليتدارك ما وقع فيه من خطأ وحين كان يساله والده عن معنى ما يفعل، كان لا يجيب.

نقد نظرية التحليل النفسى:

وجه لنظرية التحليل النفسي انتقادات، وبالرغم من هذه الانتقادات إلا أن هنده النظرية حظيت باهتمام الكثير من المؤيدين، وطبقت أهكارها في العلاج النفسي، وتحليل الشخصية ومن هذه الانتقادات:

التركيزعلى الدواقع البيولوجية:

اكد "فرويد" على الأساس البيولوجي لكل من الجنس والعدوان (الهو) إلى الدرجة التي أهمل فيها الأثار الاجتماعية والثقافية في التعبير عن هذه الغرائز البيولوجية، وعلى الرغم من أنه قد بين في بعض الأحيان أن الإنسان يتعلم عن طريق الأنا كيف يتصرف بطريقة عدوانية أو جنسية، فقد كانت غالبية التركيز على الغرائز (الدوافع البيولوجية) أكثر من التعلم الاجتماعي، كما افترض "فرويد" أن عقدة أوديب وعقدة إليكترا عامة شائعة، وأن الصراع الأساسي يشتق دائماً من الدوافع الجنسية.

2. ضعف البيانات المتاحة:

اهتمد "فرويد" بصورة اساسية - على ما أدلى به الراشدون عن طفولتهم في التكوين استنتاجات عن دور كل من الصراع والقلق والاحباط في تحديد نمو الشخصية وظهور الأمراض النفسية، ومن الواضح أن هناك خطراً ومازقاً في هذا المنهج الاسترجاعي، حيث أن هناه البيانات لا تعكس بالضرورة ما الذى حدث فعلاً خلال مرحلة الطفولة.

3. ضعف المنهج:

نقد "فرويد" بوجه عام هيما يتعلق بمنهجه بي اختيار فروضه، حيث عد هذا المنهج مشكوكاً فيه، فلم تضبط ملاحظاته ضبطاً كافياً، فعلى سبيل المثال لم يترك أية ملاحظات دقيقة عن الحديث الذي كان يلبور بينه وبين المرضى أثناء جلسات التحليل النفسي، كما كان يكتب وصفه للحالة بعد انتهاء الجلسة بساعات، ومن شم قد يتأثر استرجاعه بما كان يريده أن يحدث بالفمل، قام "ايزنك، وويلسون (Eysenck & Wilson, 1973)، بتحليل بعض الدراسات ذاتها التي قام "كلاين" بعرضها، ويخاصة تلك التي تتعلق بالنمو النفسي الجنسي اثناء المرحلتين الفمية والشرجية، وعقدة أدويب وعقدة الخصاب، وطبيعة العصاب والنهان، وقد توصلا – بوجه عام — إلى نتائج سلبية فيما يتعلق بنتائج الدراسات وهي على النحو التالى:

1. تقسيم مراحل النمو النفسية الجنسية لدى الأطفال إلى المراحل الفمية والشرجية والقضيبية أمر مشكوك فيه، وقد أجريت دراسة على العلاقة بين خيرات التغذيية المبكرة في الطفولة لدى الاطفال الدنين تغذوا من الشدى مقابل من تلقوا تغذية صناعية، والعلاقة بينهما وبين عادة مص الأصابع وعمر الفطام، وقد استخرجت بعض النتائج الإيجابية من الباحث المتحيز الدراسة، ولكن التصميم التجريبي يوجه عليه جوانب نقد أساسية.

- أجريت دراسة أخرى على العلاقة بين سمات شخصية الراشد وعمر الفطام المبكر مقابل المتأخر، ولكن يوجه إليه النقد ويمكن أن تفسر نتائجها تفسيرات بديلة على أسس أخرى كالوراثة مثلاً أو غيرها.
- درست العلاقة بين الشخصية الوسواسية والتدريب المتشدد على "التواليت"،
 ولم تؤديها الدراسات التجريبية.

كانت هذه رؤية المدرسة التحليلية: التي أرساها سيجموند فرويد ولكن هناك من التحليلية: وقد سمي هؤلاء المراعة المفرودنيون الحدد.

الضرويديون الجدده

يرى الموسوي (2007) أن الفرويديون الجدد هي إحدى التسميات التي اطلقت في أدبيات علم النفس على أتباع الطريقة الفرويدية في التحليل النفسي من علماء النفس النين عاصروه أو الذين جاءوا من بعده على الرغم من اختلاف وجهات النظر التي يحملونها، ومن أهم نظريات الفرويديون الجدد:

نظرية النمو النفس - اجتماعي (إريك إريكسون 1902 - 1994):



إيريكسون

يعد النمو في هذا المجال سلسلة من التحولات يوصف كل تحول بنقطتين متشابلتين تبثل إحداهما خاصية مرغوب فيها إذا تم تنميتها بشكل سليم، وتمثل الأخرى المخاطر التي يتعرض لها الفرد إذا لم يتم تنميتها بشكل سليم، ولا يعنى اريكسون أن الخصائص الموجبة هي التي ينبغي أن تبزغ، وأن أي مظهر خطر يحتمل حدوثه غير مرغوب فيه، وإنما يؤكد على أننا ينبغي أن نسعى لكي تكون السيطرة للجوانب الايجابية وحين تزيد الخاصية السلبية على الخاصية الإيجابية تظهر صعوبات النمو.

مراحل النمو النفس - اجتماعي:

أولاً: مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة (منذ الميلاد حتى السنة الثانية):

إن الاتجاه النفسي الاجتماعي الذي على الوليد أن يتعلمه هو أنه يستطيع أن يثق يقاله المستمرارية في الدين و الاستمرارية في المائم وتنمو هذه الثقة من خلال الاتساق في الخبرة والاستمرارية في إشباع حاجاته البيولوجية الأساسية عن طريق الوائدين، فإذا أشبعت هذه الحاجات وإذا عبر الوائدان تحوه عن عاطفة حقيقية وحب فإن الطفل يعتقد أن عالمه أمن يمكن الوثوق به، أما إذا كانت الرعاية الوائدية قاصرة وغير متسقة أو سلبية فإن الأطفال سوف يتعاملون مع العالم بخوف وشك.

ثانياً: مرحلة الاستقلال مقابل الشك والخجل (2 - 4 سنوات):

ويعد أن يتعلم الأطفال أن يثقوا في الوائدين (أو لا يثقون هيهما)، ينبغي أن يحققوا قدراً من الاستقلال، فإذا ساعدهما الوائدان على الحبو وشجعوهما على أن يعملوا ما يقدرون عليه حسب قدرتهم ويطريقتهم مع إشراف جيد من قبلهما، فإنهم ينمون إحساساً بالاستقلال الذاتي، أما إذا ثم يصبر الوائدان، وقاما بكثير من الأعمال نيابة عن طفل الثائثة فإنهما يشككان في قدرته على التعامل مع بيئته، وفضلاً عن ذلك، فإنه ينبغي أن يتجنب الوائدان إخجال الطفل عن السلوك غير المقول أذ يحتمل أن يسهم هذا في تنمية مشاعر تشككه في نفسه.

ثالثاً: مرحلة البادأة مقابل الشعور بالنئب (4 – 5 سنوات):

إن قدرة الطفسل على المشاركة في كشير من الأنشطة الجسمية وفي استخدام اللغة يعد مجال خصب للمباداة والتي تضيف إلى الاستقلال الناتي خاصية القيام بالفعل والتخطيط والمالجة، ذلك أن الطفل يكون نشطاً ومتحركاً، وإذا أتميح لطفل الرابعة والخامسة الحرية للاكتشاف والارتياد والتجريب، وإذا أجاب الوالدان والمعلمون عن أسئلة الطفل فإنهم يشجعون اتجاهاته نحو المباداة، أما إذا قيد الأطفال في هذا العمر وأشعروا بأن أنشطتهم واستلتهم لا ممنى لها ومضابقة فإنهم سوف يشعون بالذنب فيما يفعلون على نحو مستقل.

رابعاً، مرحلة المثابرة مقابل الشعور بالنقص (6 - 12 سنة)؛

تعد هذه السن سن المدرسة التي يلتحق بها الطفل في مرحلة من نموه، ويسيطر على سلوكه حب الاستطلاع والاكتشاف، إنه بذلك يتعلم كيف يحصل على التقدير، وكيف يصنع الأشياء بحيث ينمى إحساساً بالجد والاجتهاد . والخطر في هذه المرحلة أن يشعر الطفل بالنقص والدونية إذا لم يشجع على العمل ولم تتم إجابته عن الكثير من الأسفلة المديرة، وإذا شجع الطفل على صنع الأشياء وإتمام

الأعمال، واثنى عليه لمحاولاته يشعر بالاجتهاد والإنجاز .وإذا باءت جهود الطفل بالاخفاق أو إذا عوملت على أنها مضايقة ومقلقة، يشعر بالنقص والدونية.

خامساً: الهوية مقابل غموض الهوية (12 - 20 سنة):

هذا السن هو سن الشباب بحيث يتقدمون نحو الاستقلال عن الوالدين وتحقيق النضج الجسمي، ويكشفون في هذه المرحلة عن الشخصية التي سيصيرون عليها، أن الهدف في هذه المرحلة هو تنمية هوية الذات، أي أن الفرد يثق في استمرارية شخصيته واستقرارها وتماثلها، والخطر الذي يتعرض له الشاب في هذه المرحلة هو اضطراب الهوية، وخاصة هويته الجنسية والمهنية، وإذا نجح المراهقون، كما ينعكس ذلك في استجابات الآخرين، في تحقيق تكامل في أدوارهم في المواقف المختلفة بحيث يخبرون الاستمرارية في إدراك الدات، فإن الهوية تنمو وإذا عجزوا عن تحقيق إحساس بالاستقرار في الجوانب المختلفة من حياتهم ينتج عن ذلك الخليط والاتباك.

سادساً: مرحلة الانتماء مقابل العزلة (20 - 40 سنة):

وتسمى هذه المرحلة بالرشد المبكر، و لكي يخبر الفرد نمواً مشبعاً ومرضياً في هذه المرحلة فإنه يحتاج إلى تكوين علاقة حميمة بشخص آخر، والإخفاق في عمل هذا بؤدى إلى إحساس بالعزلة.

سابعاً: مرحلة الإنتاج مقابل الركود (40 - 60 سنة):

تسمى هذه المرحلة بالرشد المتوسط، أي أن الضرد يهتم بتعليم وارشاد وتوجيه الجيل القادم وترسيخ أقدامه، وإذا عجز الفرد عن الاندماج في عملية التوجيه يصبح ضحية الانغماس في النات والركود.

دامناً: مرحلة التكامل مقابل اليأس (60 فما فوق):

تسمى هذه المرحلة بالرشد المتأخرو التكامل هو تقبل الفرد لدورة حياته، والنظر والتأمل هو والنظر والتأمل هو والنظر والتأمل ها حياته السابقة فإذا كانت كما خطط له وأنجزه بنجاح فإنه سيشعر بالتكامل، وإذا اكتشف بأن حياته كانت بلا معنى، وغير منظمة ولم يستم تحقيس أهسداف الحيساة بنجساح، فسسوف يستعر الفسرد باليسأس (Wortman & el al, 1999).

تظرية إريك فروم:



فروم

إن النقطة الأساسية في نظرية فروم النفسية هي حاجة الإنسان لأن يجد معنى من وحدته وفردية حياته، ولهذا فقد وجه جل اهتمامه إلى علم الاجتماع هكان من المؤسسين لعلم النفس الاجتماعي Social Psychology، ويرى هروم أن الإنسان منذ ولادته عرضة للتفاعل والتأثر بالظروف الاجتماعية، وإن فلسفة الأنثرويولوجيا تمكننا من المفهم الواقعي لعلم النفس المرضي، كما ويرى فروم أن ميول الأفراد لا تتمثل بالغرائز فقط كما كان يراها زميله فرويد، وإنما تتمثل بالغرائز فقط كما كان يراها زميله فرويد، وإنما تتمثل بالميول الديناتية ولتمثل بالحب والقوة والشهرة والمبادئ الإنسانية والدينية،

ولقد قسم هروم الشخصية الإنسانية وفقاً لرؤيته إلى قسمين مستخدماً مصطلحات اقتصادية هما:

- الشخصية من النوع النتج Productive Type ويتمثل هذا النوع في الشخصية الناحجة فقط.
- الشخصية من النوع غير المنتج Non Productive Type وهذا النوع يتمثل إلا مجموعة من الأشكال والصفات هي:
- أ. الشخصية المحسوبية: وهذا النوع من الشخصيات تحاول أن تحصل على الأدواح والأشياء جاهزة من الغير، فهي تعيش مستندة على الأقراد ذوي القوة والكرم والثقافة: لذلك فهي تتعرض لحالة من القلق والاضطراب والرعب في حالة تعرض من تتطفل عليه إلى أذى أو تلاشت إمكاناته المادية والمعنوية، ويمكن تفسير الميول السادية Sadism والمازوخية Masocism تهذا النوع من العلاقات.
- ب. الشخصية من الشوع الاستغلالي: إن هذا النبوع من الشخصية يصاول أن
 يحصل على كل حاجاته بأية وسيلة ممكنة، عن طريق الحيلة أو العنف وهي
 قريبة إلى الشخصية الميكافيلية (الغاية تبرر الوسيلة) ونجد صفات هذه
 الشخصية قالانتهازي الذي يتصف بالتقلب والجاملة والغيرة والحقد.
- ج. الشخصية المدخرة (الكنوزة): تتصف هذه الشخصية بالبخل ودائمة الشعور بعدم الاطمئنان من اكتساب شيء جديد؛ ولنذلك فهي تحاول الادخار والاكتساب، وإذا ما انفقت أي شيء فان ذلك يسبب لها نوعاً من القلق والاضطراب، كما وتتصف هذه الشخصية بالتدقيق في صفائر الأمور وحب الانتظام وضبط المواعيد مع اتصافها بانعدام المونة.
- د. الشخصية السلمية: وهذا النوع من الشخصية يمرض نفسه للبيع لأي شخص يستغله، ويتصف صاحبها بالتلون والتقلب بحسب الظروف التي ترى فيها امكانية النجام.(Boeree, 2006).

كارل هوستاه يونغ (1875 - 1961):



يونغ

تتلخص هذه النظرية بان مجموع طاقات الحياة الـ Libido لايمد مكوناً جنسياً بحتاً، وإنما هو مزيج كبير من غرائز الحياة بأكملها، وأن الشعور الذي ذكره هرويد بهتد إلى أعماق وأغوار أكبر فهو ينطلق من اللاشعور الشردي ليلتقي باللاشعور العام للناس وسلالاتهم القديمة جداً، وقد اطلق عليه تسمية (العقل السلالي، إن يونغ ومن خلال خلافه مع فرويد حاول أن يفسر الهدف والغاية من السلوك لا تفسر الأسباب التي تؤدي إليه.

وكان يونخ يسرى أن الصلاح النفسي لايتيسس إلا بمواجهة المريض لعقله اللاواعي الجمعي: إذ أن تلك المواجهة شكنه من استيضاح مشاكله وتحريفه بموقعه بين الأجيال وهذا هو الهدف الرئيسي من العلاج النفسي اليونفي.

بعد الشهرة التي حققها يونغ من خلال أبحاثه في هذا المجال تمكن من أن يجمع له انصاراً كان القالبية العظمى منهم من أصحاب الحركة الوجودية التي اسست فيما بعد علم النفس الوجودي، بالإضافة إلى جمع من علماء النفس الكاثوليك المدين راقتهم مقولته الشهيرة (يجب أن يوجه المرء توجيهاً دينياً من أجل سلامته النفسية).

إن تأكيد يونغ على مسألة مشاكل الفرد الأنية وعلى تكامل شخصيته اثر بشكل كبير في فكر ونظريات الفرويديين الجدد، وبشكل خاص رانك وفروم وهورني، وبالتالي في مجال الملاج النفسي بشكل عام، كما كان له تاثيراً في حركة الإنسانية.

وتعطي سيكولوجية يونغ دوراً هاماً للوراثة؛ حيث يؤكد أنه توجد بالإضافة إلى وراثة الدواهع البيولوجية هناك وراثة تخبرات الأجداد؛ ومعنى ذلتك إمكانية وجود نفس النظام من خبرات الأجداد تُورث في شكل أنماط أولية، والنمط الأول هو ذاكرة العنصر الذي أصبح جزء من إرث الإنسانية.

إن نظرة يوضغ إلى الشخصية نظرة إلى المستقبل؛ بمعنى أنها تنظر إلى الأمام متطلعة إلى مستقبل نمو الشخصية وإلى تطوره، كما أنها نظرة إلى الخلف بأخذ الماضي في اعتبارها، وفي تُغة يونغ (إن الإنسان تحركه الأهداف بقدر ما تحركه الأسباب).

ويونغ ينظر إلى شخصية الإنسان باعتبارها نتاجاً ووعاءً يحتوي على تاريخ أسلافه، فالإنسان الحديث قد يشكل في شكله الراهن بفعل الخبرات المتراكمة للأجبال الماضية، والتي تمتد إلى آماد ساحقة حيث الأصول المجهولة للإنسان.

هذا وحدد كارل يونغ ثلاث مستويات للنفس:

- 1. اللاوعي.
- 2. اثلاوعي الضردي.
- ق. اللاوعي الجمعي، وغائباً ما تشبه صورة النفس عند يونغ بسلسلة من الجزر في البحر، غائلتسم الظاهر من الجزر هو العقل الشعوري الفردي، ويليه تحت الماء اللاوعي الفردي، وتتحد مجموعة من الأفراد (الجزر) على مستوى أعمق مؤلشة اللاشعور العرقي (الجموعات: الأرية السامية المنفولية ... إلخ) في حين يقبع في قاع البحرالذي تقوم عليه هذه الجزر اللاوعي الجمعي الذي يحتوي على تراث الإنسانية ككل.

وعلى هذا فاللاشعور الفردي هو اللاوعي الفردي الخاص يكل منا، وهذا هو المخزن الشخصي للنكريات والتجارب والأفكار التي مرت علينا في تواريخنا الخاصة أكثر أنواع اللاشعور سطحية، ويحتوي على الخبرات الشخصية التي كبتها المجتمع أو لم يكن واعياً لها شام الوعي.

أما الملاوعي الجمعي فهو أعمق واقدم، ويحمل إرث الأجيال، مطبوعاً على أكثر أجزاء الجهاز العصبي بدائية، ويغم الرفض العلمي لفكرة توريث الصفات المكتسبة، فإن يونغ لا يرى توريث استعدادات التفكير أشد مرضة للانتقاد من توريث استعدادات التفكير أشد مرضة للانتقاد من توريث الاستعدادات السلوكية في اللاوعي الجمعي، الذي هو نتاج خبرة بشرية راكمتها الحياة الإنسانية خلال آلاف السنين، وتتمظهر هذه الخبرة في المتقدات والأساطير والفنون والمتقاليد والعادات، وللتوكيد على وجود هذا اللاشعور قام (يونغ) بدراسات ميدانية كانت في موضوعها ومنهجها أقرب إلى الإنتولوجيا والإنتروبولوجيا منها إلى علىم المنفس، حيث سافر إلى أفريقها وأمريكا ودرس قبائل وشعوباً بدائية، واستجمع أساطيرها ورموزها الثقافية، وقارن بينها ليخلص في النهاية إلى وجود تشابه كبير بين ثقافات الإنسان على الرغم من التباعد الجغرافي والاختلاف البيئي، ليؤكد أن ثمة مكوناً مشتركاً تصدر عنه هذه التمثلات الثقافية المتشابهة، وهو اللاوعي الجمعي ويعطي (يونغ) ثلاثة أسباب لقوله بفكرة اللاشعور الجمعي

- 1. التشابه الفريب في موضوعات الأساطير في الحضارات المختلفة.
- 2. إن أي رمز خاص يتكرر في التحليل باستمرار، ولكنه يضرغ تدريجياً من أي علاقة ترابطية مع خبرات المريض، ويقترب بصورة متزايدة من الرموز البدائية والعمومية التي نجدها في الأساطير.
- محتوى هنايانات النفس (ولا سيما الفصامي) التي تفيض بأفكار مماثلة لتلك التي تجدها قي اليثولوجيا (كفكرة الموت والولادة من جديد).

وقد تصعب علينا فكرة اللاشعور الجمعي قليلاً، تكن مثلاً بسيطاً قد يقربها، فإذا تساءلنا مثلاً ما الذي يجعل الطفل الصغير يخاف من بعض الكائنات بالرغم من أنه لم تسبق له رؤيتها أو التعامل معها أبداً، مثل خوفه مثلاً عند رؤية ثعبان أو صقر 9 يفسر يونغ هذا الخوف على أنه آت من مخزن اللاوعي الجمعي الذي يحتوي على كل تجارب البشر، الخوف الذي نسميه غريزي في تلك الحالة ناتج عن تجارب أجدادنا الذين لم نرهم، أجداد ملايين السنوات الذي سبقت وجودنا في هذه الحياة، فنحن نحمل تلك الصور معنا في اللاوعي الجمعي مثلما تحمل أحسادنا صفات ورائية من جدود بعيدين عنا بسنوات عديدة.

يحتسوي اللاوصي الجمعسي علسى مسا اسمساه يونسغ بـ "البُنسى الأوليسة "
archetypes" وهذه البُنس الأولية ليست أشياءً مادية ولا هي أفكاراً مغروسة بيا
الإنسان قبل ولادته، ولكنها أشكال نعطية من السلوك التي ما أن تُصبح واعية حتى
تمرض نفسها طبيعياً كأفكار وصور، كأي شيء آخر يصبح احد محتويات الوعي،
تكرض نفسها طبيعياً كأفكار وصور، كأي شيء آخر يصبح احد محتويات الوعي،
ويصف (يونغ) آثار البُنى الأولية فيقول «إن البُنى الأولية، على قدر ما نستطيع ان
نلاحظها ونعيشها لحد الآن، لا تُظهر نفسها إلا من خلال قدرتها على تنظيم صور
وأفكار، وهذه هي دائماً عملية لاواعية لا يمكن تحسسها إلا بعد حدوثها،
إذاً هالبُنى الأولية غير قابلة لأن يتم تعثيلها irrepresentable ولا يمكننا ان
نتلمس وجودها بشكل مباشر؛ لأنها تقع في أقصى نهاية «الطيف النفسي»؛ ولأن
العمليات التي تُظهر من خلالها تأثيراتها هي عمليات لاواعية، أي اننا يمكننا ان
نكشف عن وجود البُنى الأولية بشكل غير مباشر فقط، وذلك من خلال تأثيراتها
التي هي ما ينتج عنها من أفكار وصور عقلية.

ويرى (يونخ) كنائك أن الفن ليس تعبيراً طردياً، بل هو تعبير جمعي، وبالتحديد هو تعبير جمعي، وبالتحديد هو تعبير عن المُخزون اللاشعوري للذات الجماعية، حيث يرى أن الفنان في ابداعه لا يعبر عن ذاته بل عن اللاوعي الجمعي، أي أن دلالة النتاج الفني ينبغي أن تلتمس في رغبات الجماعة ولاشعورها، لا في رغبات النذات القردية كما همل سيجموند فرويد، ويضيف أن العمل الفني يشبه الحلم، ومن ثم فرغم ما قد يبدو في المناف

هذا العمل من وضوح ويساطة فهو تماماً كالحلم، حتى عندما يكون واضحاً هإن لفته إشارية رمزية، ولنذا يجب الاحتراس من كل محاولة لتبسيط العمل الفني وانجاز فهم تعليلي له.

كما يوجد عدة مؤلفات تتسلح بالمنهج الإنثروبولوجي لدراسة الأساطير في المشمر الجمعي للدى كارل يوليخ. (Boeree,2006).

الأنماط عند يوتغ:

يعتبر التصنيف الثنائي للشخصية كما ظهر عند يونغ (1922 من أوسع أشكال التصنيف التنائي للشخصية كما ظهر عند يونغ (1922 أو من أوسع أشكال التصنيف الحديثة انتشاراً أو تأثيراً لدى العاملين في هذا الحقل أو المتبعين له، حيث يرى يونغ أن هناك نمطين رئيسيين للشخصية؛ أحدهما المنطلق أو المنبسط (Extrovert)، والشاني المنطوي أو المنكم (Interovert)، ويكون الانجاه الرئيسي للأول نحو العالم الخارجي، بينما يكون التمركز الرئيسي للثاني حول ذات الشخص وداخله، يتميز المنطلق بحب الاختلاط، والمرج، وكثرة الحديث، وسهولة التعبير، وحب الظهور، بينما يتميز المناني بالحساسية والعوز، والتأمل الناتي، والانكماش، والميل إلى العزلة، وقلة الحديث، إن الاختلافات الأساسية بين النمطين كما ذكرها (يونغ) تشير إلى عدد من الجوانب.

فالنطلق يعمل بتأثير وقائع موضوعية، بينما يتأثر النطوي بعناصر أميل إلى أن تكون ذاتية تأملية، وسلوك الأول يوجهه الشعور بالضرورة والحاجة، بينما يسير سلوك الثاني على قواعد ومبادئ عامة.

ويكون الأول اقوى على التكيف بيسر، بينما يكون الثاني مقصراً من هذه الناحية، والمصاب الغالب على الشاتي القلق والهستيريا، أما الغالب على الشاتي القلق والوسواس المتسلط، على ان الحكم العام بالنسبة للنمطين يدمو الى القول عن الناطلق انه رجل عمل وإجراء، بينما يقال عن الثاني انه رجل تأمل ومناقشة.

لا يقف يوقع عند هذا الحدّ من التصنيف الننائي، بل يفصل الحديث قي تعبير الإنسان ويجعله في أشكال: فهناك المنطلق العقلاني، وهناك المنطلق العقلاني، وكذلك هناك المنطوي المقلاني والمنطوي اللاعقلاني فإذا عرفنا اننا نميز عند العقلاني بين من تغلب عليه صفات التفكير ومن تغلب عليه صفات المشاعر الإنفعالية، فإننا نميز عندلذ بين منطلق عقلاني مفكر ومنطلق عقلاني مأخوذ بمشاعره الانفعالية، مثل هنا التمييز موجود كناك فيما يتصل بالمنطوي.

ولكل من هذه الأشكال صفاته، وكنائك للشكل اللاعقلاني، يضاف إلى ذلك أن اللاعقلاني على أشكال في النمطين، ولكل صفاته، وفيما يلي بيان تضصيلي بهذه الإشكال،

- المنطلق: متجه عام نحو العالم الخارجي.
 - أ. النطلق اللاعقلاني:
- التفكير: مهتم بالواقع والتصنيف النطقى، والحقيقة العملية.
- الشعور الانفعالي: نـزوع نحـو اثتناسـق مـع اثمـاثم، صـلات حـارة مـع
 الأخرين.
 - ب. المقالاتي:
- الإحساس: متجه نحو المصادر الاجتماعية والمادية للذة والألم، ونحو طلبات الاخرين.
- المحدس: يستجيب للتغير، يحكم على الآخرين بسرعة، مغامر، مقامر.
 - المنطوي: متجه عامة نحو النات والأمور الخاصة.
 - أ المنطوي المقالاني:
 - التفكير؛ نظري، تأملي يدور حول الأفكار، غير عملي.

الشعور الإنفعالي: نروع تحو التناسق الداخلي، مشغول بأحلامه الخاصة ومشاعره.

ب. المنطوي اللاعقلاني:

- الإحساس؛ متجه نحو إكفاء الخبرة الحسية.
- الحدس: متجه نحو التأمل الثالي، (سويماتي) ومأخوذ بالطقوس.

القرد أدثر (1870 - 1937)



أدثر

يعد أداس الزميس الثالث لفرويد؛ إذ أن طريقته في التحليس النفسي
لاتختلف من حيث الأسلوب مع فرويد، إلا آنها أكثر إيجازاً من طريقة فرويد، فقد
بنيت على أسس نظرية تختلف جنرياً عن نظرياته، فالحالات التى أولاها فرويد
أهمية من الناحية الجنسية عدها أدلر من حالات شعور الفرد بالنقص، ويرى أن
بالإمكان تحليل الفرد وفهمه عن طريق أهدافه وحاجاته الحياتية الحاضرة، ولم
يول أهمية لماضيه الطفولي كما كان يفعل فرويد فهو ينمو وفقاً لطبيعة النظام
الاجتماعي الذي يحيط به، وليس بفعل القوى البيولوجية التي يمتلكها، وقد
استخدم طريقة تحليل الأحلام كأسلوب للاستقصاء النفسي، وكان يجلس
المريض بمواجهته خلاهاً لما كان يفعله فرويد المذي كان يأمر المريض

بالاستلقاءعلى الأريكة، ويعمد أدلر إلى مقاطعة المريض اثناء عملية العلاج خلاقاً لما كان يقوم به فرويد الذي يترك الحالة في عملية من الاسترسال السلس للحديث دون مقاطعة كنوع من التداعي الحر للأفكار، وأولى أهمية واضحة للصلة بين الحالة (المريض) ومعالجه؛ إذ كان يرى أن بإمكان هذا المعالج إقامة جسر وعلاقات أخرى بينه والحالة.

أما الاهتمام والحب بين الناس فكان يرى في نقصهما سبباً في فشل الضرد في حياته، وإن اكتمالهما يسهم في نجاحه؛ ولنا فقد أولى أهمية تعملية التحليل الاجتماعي عند الحالات التي كان يقوم بعلاجها. (Boeree, 2006).

افترض أدلر أن سلوك الإنسان تحركه اساساً الحوافز الاجتماعية، وأن الإنسان كائن اجتماعية، وأن الإنسان كائن اجتماعي في الأساس، وقلًل (أدلر) من أهمية الجنس في تكوين شخصية الإنسان، وعد الاهتمام الاجتماعي فطرياً فيه، وأن الأنماط النوعية للعلاقات بالأخرين، وسُبُل التفاعل الاجتماعي التي تظهر في ممارساته اليومية تكوّنها وتحددها طبيعة المجتمع الذي ينشأ ويتربى فيه الشخص، ومن ثم، فإن (لأدلر) وجهة نظر بيولوجية، لا تختلف عن وجهتي نظر فرويد ويونج؛ فالثلاثة يرون أن الإنسان طبيعة فطرية تشكل شخصيته.

وأضاف (أدلر) فكرة الذات الخلاقة، التي رأى أنها صاحبة السيادة في بناء الشخصية، وعدّها شيئاً يحتل مكاناً متوسطاً بين مثيرات المرء واستجاباته، وأن الإنسان يصنع شخصيته، فهو يبنيها من المادة الخام، وأكد أدلر على تضرد المخصية، فرأى أن لكل شخص صياغة فريدة، من الدوافع والسمات والاهتمامات والقيم، فكل همل يصدر عن الشخص يحمل طابع أسلوية المخاص والمتميز في الحياة، كما جعل (أدلر) الشعور مركز الشخصية، وأن الإنسان كائن شعوري يعرف أسباب تصرفاته والأهداف التي يحاول بلوغها ويشعر بنقائصه.

كما يقلل آدلر من أهمية الجنس، ويركز على القابل على مشاعر العجز والنقض وما يرتبط بها من عدوان لتحقيق الثميز والكمال، وعلى حين يربط فرويد المركبات الأوديبية بالجنس، يربط آدلر المركبات الأوديبية بالعدوان.

وكان أدار أقل تشاؤماً في نظرته الفرد، فالأنا أكثر فعالية لدى (أدلر) مما هي علية في نظرية فرويد، إذ تعمل لتحقيق التكيف من خلال طبيعتها الغالية وأهدافها الاجتماعية، وفي حين يقبل فرويد حب النات (الترجسية) كطاقة طبيعية لحماية النات يراها (أدلر) إنكفاء على النات واستبعاد للاهتمامات الاجتماعية، وهي صورة مرضية تنتج عن مشاعر النقص لسعى من الشخص من خلالها الى استبعاد الاهتمامات الاجتماعية.

كما لا يتفق (أدلر) مع فرويد على تقسيم الشخصية إلى بناءات متصارعة، فهى وحدة كلية تتم وحدتها من خلال النزعة التطورية لتحقيق النمو.

ويرى كذلك بأن الكفاح الموجه لتحقيق التميز والكمال وما يرتبط به من عدوان هـو الـدافع الأساسي لتحقيق أهـداف مرسـومة ولـيس خفـض الـصراع بـين الحاجات المتصارعة.

ويختلف أدلر مع فرويد، في تفسيره لعمل الحلم، ففي حين يراها فرويد وسيلة لإشباع الرفيات المكبوتة، يربط (أدلس) عمل الحلم بسعي الفرد الهادف للتكيف، فهي وسيلة لحل مشكلات الفرد التي لم يستطع حلها في الواقع، وذلك من خلال خلقه لحالة انفعالية تدفع وتوجه الفرد لتحقيق أهدافه عند صحوه، إذا فالحلم عند فرويد مشبع في حد ذاته، في حين يعتبره أدلر وسيلة، كما يمكن النظر إلى الحلم على أنه ارتباط بالماضي عند فرويد، في حين يرتبط بالمستقبل عند ادار.

السلمات الأساسية لنظرية أدلئ

- أ. مشاعر النقص و العجز والكفاح من أجل النميز والكمال كبديل لنظرية الجنس: يمثل مركب النقص في الإنسان و الذي يرتبط بالعجز الطبيعي في بداية الحياة وما يدعمه من عوامل أخرى كالمرض و الاصابات، ثم العجز عن مواجهة الموت الأساس لدافع الكفاح من أجل التغلب على مشاعر النقص والعجز، ثم من أجل التميز والكمال، وهذا الدافع يعتبر سوياً من وجهة نظر ادلن! إذا بقي الفرد محافظاً على أهدافه الاجتماعية، إلا أنه قد يصبح مرضياً إذا فقد الفرد اهدافه الاجتماعية.
- 2. المدوان: بالرغم من أن أدار هو المبتكر لفكرة العدوان التي قال بها فرويد فقد قام بتعديل وتطوير الفكرة من خلال أعماله المتتالية، ويمكن إيجاز ذلك في العدوان، إحساس بالكره نحو مشاعر العجز وعدم القدرة على تحقيق الإشباع، ويمكن للعدوان أن يتحول إلى طرق عديدة عندما لا يستطيع الفرد توجيه للموضوع الأساسي، ومنها تحول الدافع المدواني إلى العكس كالغيرية، تحويل طاقة العدوان إلى دافع بديل آخر، تحويل العدوان إلى هذه آخر، تحويل العدوان إلى النات.

ربيط أدلر فكرة العدوان من أجل التغلب على مشاهر العجز والنقص بالنكورة لما يرتبط بها بيولوجياً وثقافياً من مشاهر التميز والقوة، إلا أنه قلل ممن اهمية ذلك فيما بعد.

كم اربط العدوان بالكفاح بالبحث عن التميز واخيرا ربط العدوان بالكفاح من اجل تحقيق النات والكمال.

3. المحاجة للحب: يالرغم من أن المدوان دافع طبيعي من وجهة نظر أدلر لتحقيق ذاته، فإن وجوده لا ينفي حاجة الإنسان للحب والعاطفة، ولنذا فهو يكافح من أجل تحقيق ذلك.

- 4. الغائية: يعتبر ادار أقال تشاؤماً من فرويد. في نظرته لفاعلية الانسان في مواجهة الحتميات البيولوجية، حيث يرى أن الفرد يسعى بفاعلية لتحقيق غايات و أهداف يسعى من خلالها لتحقيق التميز والكمال والتغلب على مشاعر العجز، لقد تبنى فكرة (فاهينغر) عن الغايات الثالية معتبراً الغاية (الهدف النهائي بأنه ذاتياً وأن له معناه الشخصي لتحقيق وجوداً ايجابياً للفرد (فكرة إنسانية كان لها أثرها على علماء النفس الإنساني)، إذا فالفرد موجه بهدف يكون لا شعوريا)، هذا الهدف يمثل الطاقة الإبداعية الغامضة للحياة، ولقد استخدم أيضاً مصطلح للإشارة إلى الغائية الذاتية الموجهة للفرد معتبراً أن هذه الغائية هي الأساس الموحد للشخصية، نظراً لوجود خطط لا شعورية للسيطرة على مشاعر العجز يمكن أن تكون بعض الأهداف الموجهة لنشاط الفرد خيائية لتتفق مع تلك الخطط. (الغامدي) 2006).
- 5. الاهتمام الاجتماعي: يسعى الجميع للكفاح من إجل التغلب على مشاعر العجز، ولا قرق بين الأسوياء والعصابيين في ذلك، كما يمثل العدوان دافع طبيعي مرتبط بهذا الكفاح، إلا أن الفرق بين المجموعتين هو وجود أهداف اجتماعية للأشخاص الأسوياء مما يعني توجيه العدوان وتهذيبه ليكون اجتماعياً، وليأخذ شكلاً اجتماعياً مقبولاً، كما تنعدم النرجسية المرضية للدى الأسوياء، في حين تنعدم الأهداف الاجتماعية، ويمارس العدوان والنرجسية بشكل صريح عند العصابين.
- 6. تمط الحياة: استخدم ادار مصطلح علم النفس الفردي ليؤكد الطبيعة الناتية لكفاح الفرد من أجل تحقيق أهدافه التي يسعى من خلالها للسعي للتميز في الكمال (هذه الفكرة تؤكد التوجه الإنساني لأدار).
- 7. انماط الشخصية: قسم ادار انماط الشخصية في بداية حياته كمنظر إلى: تفاؤلية، عدوانية، إنطوائية، ومنبسطة، ثم طورها عام 1935 مضيفاً إليها درجة فاعلية الشخص، ودرجة اهتماماته الاجتماعية، ومن ثم خرج بالتقسيم التالى:

- النوع التمسك بالقواعد: لديه درجة عالية من الإصرار والسيطرة على الحياة، ولكنه على درجة عالية من العدوانية، كما يعاني من ضعف شديد في الاهتمامات الاجتماعية
- النموع النفعي (النبوع المتعلم للأخذ): يتوقع إشباع حاجاته، لديه
 امتمامات اجتماعية ولكنها ضعيفة.
- النوع الانسحابي؛ يتسم الفرد بالانسحابية وضعف النشاط وعدم القدرة على تحقيق أهدافه، ولذا هإن اهتماماتهم الاجتماعية ضعيفة بالقارئة بكل المجموعات الاخرى.
- الاجتماعية: نمط سوي نشط، للشخص أهدافه التي يسعى لتحقيقها
 خدود مصالح المجتمع: ذلك أن لهم أهداف اجتماعية واضحة.
- لاحظ العلاقة بين فكرة ادار وأثرها على فكر الفرويديين الجدد من علماء النفس التحليلي الاجتماعي، وتحديدا فكر كل من هورني وفروم.

العوامل المؤثرة في نمو الشخصية:

- العواصل البيولوجية، ولحل من أهمها حتمية الشعور بالضعف في بداية الحياة، وأيضاً فريزة العدوان.
 - خبرات الطفولة المؤلمة والمؤكدة لعجز الفرد.
 - 3. الأحداث الحياتية.
 - 4. وضع الطفل في الأسرة (ترتيب الطفل في الأسرة والطفل الوحيد).

تقد تظرية أدثره

أشرت أفكار أدلر نسبياً على أفكار بعض هلماء التحليل النفسي وهلماء النفس الانساني، بالرغم من أنه لا يعد من رواد سيكولوجية الأتا إلا أن نظرته إلى الذات حكوحدة واحدة واعتقاده بفاعلية الإنسان لتحقيق أهدافه، وهي عناصر إيجابية في نظريته ساهمت إلى درجة ما في توجيه الاهتمام من دراسة الهو إلى دراسة الأذا.

يؤخذ على أدثر تركيزه الشديد على مشاعر العجز والعدوان والنظر إليها كأساس للنمو الانساني.





هورتى

لم تتؤمن هدورني بدأن الأضحطرابات النفسيية في سمن الرشد سببها الأدى والإهمال الدني يتلقباه الضرد في المسبب والإهمال الدني يتلقباه الضرد في المسبب الرئيسي لتلك الاضطرابات، حيث قالت هورتي بأن الطفل قد يشعر بنقص الدهاء والماطفة إذا تسلى الوائدان بطريقة تفكير الطفل، وإذا أهماذ تحقيق رغباته.

انعطفت كارين هوربي انعطاها كبيراً بالنظرية الفرويدية، وخاصة في مجال القلق، فهى ترى انه نباجم عن شعور بالعجز تجاه دنيا مشحوبة بالعداء، وشعور بفقدان الضهان مما يولد أنواعاً من العصاب كعصاب القلق نحو القوة ونحو الحرضو والانسحاب، فالطفل اذا ما اضطربت علاقته بوالديه فإنه ينمو وهو يشعر أن العالم الذي يعش فيه أساس لتهديد وجوده

بالخطر والإيناء، وهذا ما يجعله في عداد المرضى النفسيين، وقد يلجأ إلى ممارسة عدد من الحيل الدهاعية (المكانزمات) من اجل التخفيف من وطأة هذا القلق، وبهذا تصبح هذه المكانزمات حاجات نفسية مرضية تترك في نفسه صورة مثالية عن نفسه، تصبح هذه المكانزمات حاجات نفسية مرضية تترك في نفسه صورة مثالية عن نفسه، هذا هو الجانب النظري الأبحاث هورني، أما الجانب النفسي الملاجي فقد دابت فيه على مساعدة الحالة التي تعالجها من أجل محارية هذا الشهور غير الواقعي، الذي يرى فيه المريض نفسه، وتعينه في أن يستبدل حاجاته النفسية المرضية بدوافع أخرى سليمة وواقعية ليرى نفسه على حالتها الواقعية، فهورني ترى أن الشفاء الحقيقي للمريض يتمثل في قوى تكمن في المعلق والبدن مما، وأن دور المالج هنا مساعدة الحالة على إزالة ما هو ضار فيها، وإسناد القوى الشاهية عن طريق وعي عميق الحالة على إزالة ما هو ضار فيها، وإسناد القوى الشاهية عن طريق وعي عميق وواسع للنفس، وهذا الوعي من شانه إضعاف القوى الموقة والمترضة والتي تعد قوى" هدامة في جهاز كبرياءه لتنموق نفسه قوى" حقيقية بناءة بدلا" منها.

الخلفية الملمية: العلاقة بين فكر هورتي وفكر هرويد:

تأثرت هورني يفكر فرويد إلى درجة كبيرة إلا أنها لا تتفق معه عدّ تركيزه على أهمية الجنس، وتترى أن هشاك عدد من الحاجنات الأساسية أهمها الحب الوالدي، والذي يعتبر البديل الصحيح من وجهة نظرها لفكرة الجنس الفرويدية، ثم تبدي هورني اهتماماً ببناءات الشخصية التي قال بها فرويد، وتتعامل مع الشخصية كوحدة واحدة.

كما تقلل من أهمية الحتمية البايولوجية ككل، وتـرى أن للإنـسان الدافعية للنمو مدى الحياة.

وتتفق كذلك مع فرويد في اهمية خبرات الطفولة المكبوتة (فهي تتفق حول أهمية اللاشعور)، إلا أنها لا تربطها بالرغبات الجنسية بل بفقدان الحب والاعتراف. وتتفق مع فرويد كنائك حول أهمية الخبرات اللاشعورية، إلا أنها ترفض تعميمها،

السلمات الأساسية لنظرية هورتي:

بديلاً عن الجنس هناك مجموعة من الحاجات الأساسية للإنسان أهمها الحاحة للحب والقبول والأعتر الف ثم الحاحة لتحقيق الدات.

ترى هورني أهمية العلاقات الأسرية وتعتبرها الأساس في إشباع أو إحباط المحاجات الأساسية، وتمثل خبرات الطفولة سواء كانت إيجابية أو سلبية الأساس لبناء الشخصية في المستقبل.

القلق الأساسى:

كما هو الحال عند فرويد و أدار و فروم وغيرهم، ترى هورني أهمية القلق الأساسي، والذي تقصد به القلق الأولي الطبيعي (تفريقاً له عن أنماط القلق الأخرى الموضوعية أو العصابية الناتجة عن القلق الأساسي نفسه) الذي ينتج عن اكتشاف الفرد لعجزه عن مواجهة الكبار (الوالدين) الذين يجد نفسه مضطراً للاعتماد عليهم.

كما ترى أن السبب الأساسي والذي اعتبرته شراً لهذا القلق يتمثل في إهمال ورفض الوالدين للمظفل، حيث تولد هذه المشاعر الكراهية الأولية للآخرين لمن يمثلون سبباً للقلق (عادة الوالدين)، إلا أنه يضطر لكبتها نتيجة للملاقة الاعتمادية من طرفه، فضلاً عن تناقض مشاعر الكراهية مع مشاعر الحب نحوهم.

يستثير القلق الأساسي كفاح الفرد للتغلب على مشاهر عدم الأمن والعجز والرفض, عن طريق تحقيق الذات. هذا ويأخذ كشاح الشرد لتحقيق الأمن وتحقيق الذات نمطين تبعاً لحدة القلق الذي يكون نتيجة للتفاعل بين مدى سوء الواقع الخارجي وشخصية الفرد وتشمل:

- أ. نمط الكفاح السوي: حيث تبقى حاجات الفرد الأساسية في حدود السواء: ويكافح من آجل تحقيقها مع الاحتفاظ بأهدافه الاجتماعية.
- نمط الكفاح غير السوي: حيث تتحول الحاجات إلى حاجات عصابية ملحة وتشمل:
 - الحاجة العصابية للحب والعاطفة والقبول.
 - الحاجة العصابية لشريك بعتمد عليه.
 - الحاجة العصابية لتحديد حياة الفرد في حدود ضيقة.
 - الحاجة العصابية للقوة والسيطرة.
 - الحاجة للاستفادة من الآخرين.
 - الحاجة العصابية إلى الاعتراف.
 - الحاجة العصابية للإعجاب.
 - الحاجة العصابية للإنجاز.
 - الحاجة العصابية للكفاية.
 - الحاجة العصابية للكمال.
- ويسلك أساليب سلوكية غير صحية أو عصابية كالخضوع والانسحاب والعدوان.

يرتبط فشل أو نجاح الفرد في كفاحه بإدراكه لناته وتحدد هورني أربعة جوانب للنات كما يدركها الفرد هي:

- 1. الذات المثالية.
- 2. الذات الحقيقية.
 - 3. الذات الواقعية.

4. الذات المحتقرة.

نقد نظرية هورنى:

أصبحت أفكار هورني أقل تأثيراً مما كانت عليه لعدم توفر الدراسات العلمية الداعمة لها، ويؤخذ عليها تركيزها على مجموعة من الحاجات المرتبطة بشكل أو بآخر بحاجة الفرد للحب والاعتراف.

نظرية سوليفان:



سوثيفان

يعطي سوليفان أهمية كبيرة للنمو العربية، ويبدو أنه تأثر بأفكار علماء النفس المعربية من أمشال بياجيه، ويرى أنه من المتغيرات المهمة في تحديد طبيعة الملاقات المتبادلة، ومن ثم في بناء الشخصية، ويحدد ثلاث مستويات للنمو يمكن تلخيصها في:

المخبرة المبكرة ويعتمد نصو الخبرة في هذه المرحلة أو هذا الطور على الإحساسات التسلسلية، ويتسم الفرد فيها بالتمركز حول النات، وعدم القدرة على إدراك ذاته ككيان منفصل عما حوله، كما تتسم إحساساته بالانفصال (الانعزال) عن بعضها، وأيضاً يتسم الفرد بعدم فهم العلاقات السببية.

الخبرة التراكمية: ويعتمد نمو الخبرة الموفية في هذا الطور على الإحساسات المتعلقية، وتعني بها أن الضرد يدرك تعلقب الأحداث وتتابعها، لكنه لا يدرك العلاقة السببية بين الأحداث والمسببة لهذا التعلقب، ويدرك الفرد قدرته وارادته، ويقل نمركزه حول ذاته، كما يؤمن بالسببية السحرية، فالإرادة هي السبب (الأشياء تحدث لاننا تريدها أن تحدث).

الخبرة المنظمة: وتعتمد خبرة الضرد المرفية على إدراك الضرد للعلاقات السبية بين الأحداث، وينتهي تمركز الفرد حول ذاته، كما تستخدم اللغة للتنبؤ بالأسباب (لاحظ الضروق بين هذه الفكرة عن اللغة وراي كل من بياجيه، ثم راي فيجوتسكي)، ويستطيع كذلك إدراك العلاقات والاستمرارية بين الماضي والحاضر والستقبل، وتنعكس هنه الخبرات المنظمة على طبيعة علاقاته المتبادلة.

عملية التشخيص والتجسيدات:

يبدأ إدراك الضرد ثناته خلال الطفولية ومن خلال عمليات الرعاية الفسيولوجية و البدنية والتربية والتدريبه والتي تقوم بها الأم تطفلها، همن خلال تعاملها وتدريبها له يبدأ الفرد بتكوين مقاهيم تجميدية لذاته، وذلت من خلال رؤيته للأم على أنها أم جيدة أو غير جيدة في الشهور الأولى، إذ لا فرق بين ذاته وذات الأم في هذه المرحلة، ثم من خلال رؤية وتقييم الأم لنتائج أهماله، وتشمل هذه التجميدات ما يلى:

الذات الجيدة، ويستخدم سوليفان مصطلح Good me لناسك (لا بد من الدات الاجيد عن الدات الاحرق هنا بين I و Me، وقد استخدم مصطلح Me للتعبير عن الدات كموضوع، وتشمل السمات المقبولة من وجهة نظر الأم وبالتالي من وجهة نظر الطفل.

النذات السيفة: ويستخدم سوليفان مصطلح Bad me للإشارة إلى هذا الجزء من النذات وتشمل السمات غير القيولة. الثنات المعزولة (المتكرة): ويستخدم سوليفان مصطلح Mot me للإشارة لتلك السمات المرفوضة بشدة، والتي يتم عزلها وكأنها ليست جزء من ذات الفرد، هذا العزل المعربية يعيق ارتباطها بالخبرات أو المدركات الأخرى عن النات.

يستمر التأثير المتبادل بين الفرد والأخرين مدى الحياة، مما يعني تأكيد بعض التجسيدات أو تغيرها، وقد استخدم مصلح Me - You للإشارة للعلاقة بين دات الفرد Me والآخرين You (الفامدي، 2006).

القلق

القلق أساسي عن نظرية سوليفان، وينتج من الشمور بانمدام مشاعر الأمن عن العلاقات الشخصية المتبادلة، يبدأ القلق مع بداية الحياة، وينتج من العلاقات الشخصية المتبادلة مع الأم في تفاعل مع القدرات العرفية.

قة البداية لا تسمح قدرات الفرد العرفية للرضيع بالتفريق بين ذاته وذات الأم، ولذا فان قلقها أثناء الرعاية والرضاعة يعتبر قلقه، وقد عبر عن ذلك في اربعة أديعة أنساط من الأمهات مستخدماً كلمة الحلمة (Nipple) لتمثيل الأم كمصدر للإشباع في هذه المرحلة وتشمل:

- الأم (الحلمة وفق مصطلح سوليفان) الجيدة المشبعة.
 - الأم الجيدة غير الشبعة.
 - الأم غير الجيدة المشبعة.
 - الأم الشريرة.

يستخدم الشرد نظام أمني مشابه لفكرة فرويد عن ميكانزمات الدفاع، بل يمكن (اعتبارها التمديل المرفج للفكرة) ويعتبر العزل والانتباه الانتقائي من أهم العلميان المستخدمة لتحقيق الأمن وخفض القلق. استخدم سوليفان مصلح الديناميكات ليشير إلى عملية تحول الطاقة إلى سدوك سواء كان ظاهراً أو خفياً شعورياً أو لا شعوري والدي يؤدي إلى إشباع الحاحة.

نظام ديناميكي ينتج من العلاقات المتبادلة وخاصة في مرحلة الطفولة، والديناميكية النفسية كما يراها تعبر عن نمط معتاد في العلاقة مع الأخرين، ويشمل النظام النفسي تلك التجسيدات (التشخيصات) المكونة عن الذات والتي تشمل الذات الجيدة، الذات السيفة، الذات المرفوضة.

ومن خلال العزل يتم التكيف مع الأخرين، هذا العزل يتم من جانب بين الذات الموزل يتم من جانب بين الذات الموفوضة عنهما من جانب آخر، كما يتم عزل الذات المرفوضة عنهما من جانب آخر، كما يتم عن حالة الاضطراب العزل بين الأافكار وبين الانفعالات، وأيضاً بينهما، وهذا ما يحدث لدى الفصاميين.

وتتمثل وظيفة النظام النفسي في خفض القلق الثاتج عن العلاقة مع الأم في البداية، شم مع الأخرين فيما بعد، ولأن المعايير الاجتماعية تصبح جزء من النظام النفسي فإن الإنسان يميل إلى تجنب الخبرات والرغبات غير القبولة المؤدية للقلق مستخدماً استراتيجيات النظام الأمني، ومن أهمها العزل والانتباء الانتقالي.

تبقى العلاقات مع الأخرين مهمة حتى في مرحلة النضع؛ ولقت خرج بمفهوم جديد ليؤكد أهمية هذه العلاقات في تكوين شخصية الفرد وذاته، وهو Me - You ميث تنغير التجسيدات التي نضعها للأخرين أو لنواتنا وفقاً لطبيعة التخاطر، كما تختلف استجابات الأفراد أو استجاباتنا وفقاً لهذه التجسيدات.

تفسير القلق والفصام وعلاقته بطبيمة الخبرة المرقية:

من خلال عمله لمنة طويلة مع الضصاميين توصل سوليفان إلى تفسير للقلق والفصام ينسجم مع مسلماته النظرية، حيث ينسجم تفسيره لهما مع المسلمتين الأساسيتين في نظريته وهما أهمية أشر الخبرة الموفية والعلاقات الشخصية المتبادلة، ولهذا يختلف إلى درجة كبيرة عن التفسيرات السابقة من حيث ارتباطها بسدوافع محددة كالجنس أو العدوان، أو من حيث ارتباطه بالخبرات اللاشعورية، حيث يرى أن القلق ينتج من طبيعة العلاقات المتبادلة وطريقة تفسير الفرد نظبيعة هذه العلاقة (الإدراك المعرفي) حيث يرى:

1. للمراحل المبكرة اهمية كبيرة: الطفل في مراحله الأولى لا بميزذاته عن المحيط، شم في مرحلة تالية لا يضرق بين ذاته أو مشاعره عن ذات الأم ومشاعرها، وثهذا فإن قلق الأم هو قلقه، و لأنه لا يقوم بأي فعل تجاه القلق فإن على الأم، وهما شيء واحد، القيام بذلك، أما إذا كانت قلقة أو كانت سبب في القلق فإذه لا يمكن خفض قلق الطفل إلا بانخفاض قلق الأم.

في المرحلة الثانية تكون الخبرات تراكمية متعاقبة؛ إلا أنه لا يدرك العلاقة السببية بينها، حيث يرتبط قلقه بالنتائج السلبية الحادثة دون الارتباط بالسبب، حيث تصبح النتيجة مصدراً للقلق.

عُ الْرحلـة الثالثـة يـرتيط القلـق بالنتـائج، وهـي مرتبطـة بـشكل واضـح بالأسباب.

- يتم عزل الخبرات المؤلة أو المقلقة ويبقى أشرها مستمراً: و كما هو الحال إلا الخبرات المكبوتة (من وجهة النظر الفرويدية) تبقى الخبرات المزولة ذات أشرع شخصية الفرد.
- 3. مندما يزداد القلق بدرجة كبيرة تظهر الأهراض الفصامية، حيث تنفصل الخبرات من الوعي ومن مراقبة النات، وهذا ما سماه بالخبرات العزولة (لاحظ الفرق بين مفهومي العزل والكبت)، هذه الخبرات اساساً تدور حول موضوع مهم لمدى الشخص قبل دخول الفرد في الفصام، هذا يعني أن الفصام برتسط بالخبرات الماضية، إذا فهو تطور لعملية الحياة التي تتحول

فيها بعض الدوافع إلى مركز اهتمام الفرد وعاسل مشترك في الخبرات الاجتماعية.

نقد النظرية:

- أعطى سوليفان العلاقات الاجتماعية أهميتها في تحديد نمو الشخصية، إلا أن ما يؤخذ عليه هو التركيز على هذه العلاقات المتبادلة وإهمال أهمية العوامل والدوافع الأولية.
- إدخاله للجانب المرقة ذو أهمية كبيرة، ويعتبر وإحد من الأساسات المهمة ق تغيير وجهة النظر التحليلية ق العصر الحاضر، وقد انعكس على افكار كثير من المحدثين من أمثال (الفنجر).
- 3. فكرته عن المزل والانتباه الانتفائي تنسجم بشكل أكبر مع توجهه المعرفية ولكنها أقل انسجاماً مع التوجه التحليلي، وتبقى محاولة قيمة وبديل من الناحية المعرفية لمفهوم الكبت في تفسير ديناميكية العقل البشري، إلا انها أكثر سطحية من مفهوم الكبت.
- بالرغم من أن انفصال الخبرات عرض أساسي للفصام، فإن تفسير سوليفان
 للفصام سطحي ويخالف كثيراً من نتائج الأبحاث الحديثة.

النمو الاجتماعي:

هل يعتبر النمو الاجتماعي للمراهق هو كسرالقيد الأسري ومحاولة التمرد على مسؤوليات المحتمع؟

وهنا نرى خاصيتي النفور والتآلف.

التآلف: في محاولة الميل للجنس الأخر لمحاولة لفت النظر؛ ليثبت شخصيته
في الأسرة والمجتمع نراه يتآلف بالطاعة، ونرى ميلاً جديداً لجماعة الرفاق،
ذلك أنها حققت رغباته التي قيدها المجتمع في مرحلة المراهقة المتآخرة،

كما نرى ميلاً أكبر للمجتمع يتحقق في المشاركة للنشاط الاجتماعي كالحفلات والأعراس خصوصاً بوجود الجنس الآخر.

النفور: وسائل دفاعية لإثبات شخصيته الخاصة فيبتمد عن الأفراد
 والجماعة ليضع معالم خاصة بناته، تقوم على أساس النفون فمثالها:

النفور والتمرد على الأسرة ليشعرهم بفرديته وحريته ونضجه واستقلاله، وتمرده قد يكون نقطة ضد أيام طفولته الخاضمة، وقد ينقلب سخرية من الموجود، إذا لم تـوثر سخرية المراهـق فإنه يقوم بالتحول للتعصب بمعاييره وآزاءه الـتي يكتسبها من جماعة الرفاق، ويؤثر هذا التمصب على الملاقة بالوالدين والثقافة المسائدة والدين تأثيراً متبادلاً، والمنافسة هي أسلوب قد يكون علاج أو دمار، فتوجيه سلوك المراهـق اجتماعياً لمنافسة إيجابية قد يحتوي جميع الأمور السابقة، وقد تنقلب المنافسة إلى عدوان ضد الأخرين أو النفس.

النمط السلوكي لدى المراهق ذكراً وإنثى:

ذكراً: هناك أسلوب للسلوك الاجتماعي للمراهق النكر يصاحبه من نهاية الطفولة المتأخرة إلى بداية الرشد يتسلسل كالتالي: التقليد، فقد يكون لنهيل شجاع أو لبطل قصة أو لممثل سينمائي؛ لذلك يبدأ المراهق بالابتعاد عن الإعجاب بأبيه كنموذج ذكوري، ويعتز بشخصيته في هذه المرحلة مما يؤدي إلى المنافسة العدوائية الإثبات شخصية قوية، ثم يأتي اتزان جماعي فيصل بالمراهق إلى صورة من عدم الانتشاء والابتعاد عن العصيان لدخول في مرحلة الرشد.

إناثاً: تبدأ الفتاة مراهقتها بالطاعة فدماثة الخلق والرصائة والحياء، كما نظهر طمعاً الإرضاء الأسرة والمجتمع، هناه الطاعة تتصارع مع ما يوجد من تغيرات جسمية ونفسية، كما يحدث الاضطراب بين الطاعة والرغبة الناتجة عن التغيرات مما يؤدي لديها إلى الكآبة من السلوكيات فتنتج مرحلة الياس والانعزال ثم تنقل لمرحلة الاهتمام بنفسها ومظهرها، ويحدث أيضاً ظاهرة تقليد الفتيان بما أن عامل القوة يعتبر معياراً لدى المجتمع فإن الفتاة في مراهقتها المتأخرة تلجأ إلى تقليد الفتيان في تصرفاتهم ولباسهم وتمردهم، وهذا هو رأى التحليل النفسي.

تتمثل سلوكيات الفتاة في هذه المرحلة بكره للأعمال المنزلية ووصف تلأم بالخنوع والانهزامية، فإما أن تنتهي الفتاة المراهقة لرشد يعيدها إلى أنوثتها أو تستمر بتقمص دور النكور.

عوامل مؤثرة بإذ النمو الاجتماعي:

المؤثرات في النمو الاجتماعي تظهر لها آثار بأشكال مختلفة وقوة مختلفة هالمؤثر في مرحلة المراهقة الأولى قد لا يكون له وجود في المراهقة المتأخرة، ومن هذه العوامل:

- ا. علاقة الطفل بأسرته: وهي العامل الأهم في المراهقة الأولى فإذا كانت خبرات هذا المراهق في طفولته دالة على قيود، فإن التمرد أول سلوكياته في المراهقة، المراهق المدلل هو نتاج فرط في الحماية من والديه، أو مجتمعه.
- ب. المدرسة: حيث تعتبر مجتمع مراهقين إذا لم تكن المراقبة الصحية على هذا المجتمع المدرسي فإنه ينقلب إلى مجتمع منحرف فالإدارة، والعلمين، والدور الإرشادي في المدرسة، والصلة من الأهل إذا لم تكن على مستوى مرتفع فإن الناتج مراهق مضطرب السلولا، وقد ينحرف نتيجة هذا المحتمع.
- ج. جماعة الرهاق: تعتبر هذه الجماعة برأي المراهق المصدر الأول للمعلومات الصحيحة والمتنفس لمراهقته ورغباته، هإذا لم يكن هنالت سلوك عام للمراقبة والتوجيه في اختيار هذه الجماعة من الأسرة فإن هذه الجماعة ستكون مصدراً للانحراف الأحجير للمراهق حتى تصبح طلبات هذه الجماعة شيء مقدساً عند المراهق.
- المستوى الاقتصادي: لا يقلهذا العامل أهمية عن غيره حيث يعتبر في وجهي الفنى والفقر، وهدم وجود التوجيه الإيجابي نحو هذين الوجهين فإن المراهق منحرف.
 في الحالتين سينقلب إلى مراهق منحرف.

ه. النمو الأخلاقي: إذا كان هذا النمو يسقى من مصدر ديني فإن هذا النمو سيكون صحياً، فالله سبحانه وتعالى جعل التكليف للإنسان عند بلوغه الحلم ويلوغ الحلم هو بداية المراهقة، وللخبرات الأخلاقية من مرحلة الطفولة المتي أصبحت نمطاً سلوكياً أشربارزية استقاء الأخلاق والواجبات والمسؤوليات في مراحل المراهقة، فهي لا تؤدي إلى تبرد أو انحراف أو رفض لتلك الأخلاق. (السيد، 1985؛ إسماعيل وغائي، 1981؛ الحافظ، 1981).

الخلاصة

قال صلى الله عليه وسلم: "علموا أولادكم فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم" من هذا الحديث النبوي الشريف نصل إلى أن العلم في جميع جوانب النمو يجب أن ينظر النظرة الستقبلية والقائمة على الدين.

ف النمو منحة ربانية في جوانبه وفروقه الفردية والجنسية ومراحله والطفرات التي تحدث عليه فنراها لبتمد كالخيوط ثم تتقارب وتتداخل ثم تنتظم لتشكل ذلك الجسم الحي والسلوك الصادر عنه.

لن يكون في مقدور النظرية أو التجربة في مختبر أن تحصر ذلك الكالن الحي ويخرج العلماء ليقولوا هذا هو الكائن برمته، فنحن بكل علمنا لا زننا عند قوله تعالى: {وَلاَ يُحِيطُونَ هِشَيْءٍ مِنْ عِلْمِهِ إِلاَّ بِمَا شَاءً} المورة البقرة، آية 255.

نقول لأولئك العلماء: إذا درستم سلوك أحد الكائنات الحية على هذه وهو الإنسان: فهل نجد كاثناً آخر له مرحلة مراهتة كالفراشة؟

هاننمو في مراحله خصوصاً مرحلة المراهقة كان نها اشرفي إعطاء الشاب المسلم مسؤوليات كاملة ليصبح هرداً راشداً وهدف النمو في الإسلام قوله تعالى: {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنُّ وَالإِنسَ إِلاَّ لِيُمَيِّدُونَ}.

نظريات التعلم:

نظرية واطسون السلوكية في التعلم:



واطسون

قام واطسون بنقل فكرة الاشتراط (منطلقًا مما توصل إليه بافلوف) إلى الولايات المتحدة متابعاً البحث فيها ومؤسساً المدرسة السلوكية في علم النفس، والتي ترى أن السلوك الظاهري هو موضوع علم النفس رافضًا أن يكون الشعور والعمليات العقلية موضوعاً لهذا العلم.

تقوم المدرسة السلوكية كما افترضها واطسون على عدة مسلمات أساسية هي:

- التطورية: وتعني الاستمرارية التطورية بين الإنسان وغيره من الكائنات الحينة، وإن كان الاختلاف بين سلوك الإنسان و سلوك الحيوان اختلافاً كمياً وليس كيفياً، أي إن الاختلاف يكون في مستوى تعقيد أو تركيب السلوك.
- الحتمية، وتمني السببية المطلقة للسلوئه،حيث ترى هذه النظرية أن السلوك نتيجة حتمية للمثيرات البيئية.
- العلمية: وتعني أن الأسلوب العلمي (كالملاحظة والتجريب) هو الأسلوب الوحيد الذي يجب أن تتم به دراسة السلوك ليكون علم النفس علماً طبيمياً.

 الاختزائية: وتعني أن أي سلوث مرجك يمكن اختزائه (تحليله) إلى عناصره الأولية.

التاثير	منطقية البناء	المبدا
قبول دراسة عينات حيوانية،	الكائنات تقع على سلم	التطورية
تعميم بعض البادىء الناتجة	تطوري، والاختلاف في درجة	
لتفسير السلوك الإنساني، كما	التعقيد والتركيب	
أن السلولة وظيفي يحدث		Ì
بفرض التكيف		
الهدف من علم النفس هو توقع	لا يوجد سلوك بلا سبب	الحتمية
وضبط السلوك من خلال	i	
معرفة اسبايه.		
لا يمكن تطبيق أساليب العلم إلا	العلم يقتضي استخدام	العلمية
على السلوك الظاهري (بشقيه	أساليب علمية تقوم على	
السوي والرضي)، أما العمليات	الملاحظة والتجريب	
العقلية فخارج نطاق العلم	والقياس.	
بيولوجية وفسيولوجية الكائن	يمكن تحليل السلوك إلى	الاختزال
مصدر مهم لعرقة وضيط	عناصره أو أحداث	
سلوكه	فسيوثوجية بيوكيمياثية	

من خلال هذه الافتراضات فإن موضوع علم النفس بصفة عامة هو السلوك الظاهري والمذي يبشل استجابات متعلمة للمثيرات فعلم السلوك مرادف لعلم النفس، إذ يرون أن المسلوك الظاهري هيو ما يمكن دراسته وقياسه علمياً، المنفس، إذ يرون أن المسلوك الظاهري هيو ما يمكن دراسته وقياسه علمياً، وهذا وشخصياتنا ما هي إلا مجموعة استجاباتنا السلوكية الناتجة عن المثيرات وهذا يعني باختصار أن شخصية الإنسان ما هي إلا تتاج للتعلم الباشروج القابل يرفض الراديكاليون دراسة العمليات العقلية الشعورية واللاشعورية على اعتبار أنها موضوعات غير قابلية للدراسة، باختصار إذا كنا قد وصفنا التحليلية بأنها سيكولوجية الأعماق فانه يمكن وصف السلوكية بأنها سيكولوجية السلوك الظاهر (الغامدي، 2006).

كما لا تشرق السلوكية بين السلوك السوي والسلوك الرضي، فكلاهما سلوك متعلم يخضع اكتسابه لنفس القوانين والشروط، وبهذا يرى السلوكيون أن هذه الاضطرابات هي المرض نفسه، وهي ما يجب التوجه لعلاجه.

هــنا التفـسير منــاقض للتفـسير التحليلـي الــناي ينظــر تلاضــطرابات العصابية كمؤشرات أه أحراض للقلق والصراع الداخلي،

قادت هذه الأفكار إلى ظهور نظرية سكنر قي التعلم الإجرائي والتي تمثل السلوكية الراديكائية المعاصرة، كما أدت السلوكية الواطسونية إلى ظهور بعض السلوكيين الجدد ممن حاولوا بناء نظريات تأخذ في اعتبارها العمليات العقلية كعوامل وسيطة بين المثير والاستجابة، وهذا قاد بدوره إلى ظهور السلوكية الاجتماعية المعرفية لدى (باندورا) كما سيأتي الحديث عنها.

يرى واطسن مؤسس المدرسة السلوكية أن علم النفس هو علم السلوك وإن الطريقة المناسبة لدراسة موضوعاته هي الطريقة الموضوعية المستخدمة في الميادين العلمية الطبيعية وليست طريقة الاستبطان التي كانت شائعة قبله في دراسة الظواهر النفسية.

ذلك لأن العلم يدرس من الظواهر ما هو ظاهر منها وقابل للقياس فيها، وعلى الرغم من الشهرة التي حظي بها واطسن كمؤسس للمدرسة السلوكية لكنه لم يكن صاحب نظرية بالمنى الدقيق للكلمة، فقد وجد واطسن عن مفهوم الإشراط عند بالهلوف ما يبرهن بما فيه الكفاية على قوة الإشراط وتأثيره في السلوك الإنساني ولا سيما في دراسة عملية التعلم والعمليات العقلية العليا، على العموم يؤكد واطسن من خلال الأعمال التي قام بها على دور البيئة الاجتماعية في تكوين ونمو شخصية الفرد وكذلك اهمية دراسة وقياس آثار المثيرات المختلفة في عملية التعلم وفية السلوك بصفة عامة.

لقد قام واطسن بإجراء عند من التجارب كان من بينها تلك التي إجراها على المطفل (البرت) الذي كان سليم الجسم والنفس معاً، ليس لديه مخاوف غير عادية وإنما كان كغيره من الأطفال يخاف من الأصوات المدوية والفاجئة...الغ، وقد جيء بفار أبيض إليه فصار يلعب معه حتى الف ذلك وتعود عليه، وبعد مضي فترة من الزمن وبينما كان الفاريقترب من الطفل أحدث المجرب صوباً مرتفعاً مفاجئاً (وهو مثير مناسب لإحداث الخوف) وبعد تكرار هذا الاقتران مرات عديدة اظهر (البرت) خوفاً ملحوظاً من الفار الأبيض، وحين راى حيوانات آخرى لها فرو شبيه بفرو الفاربدا عليه الخوف ايضاً.

وهكذا نجح واطسون في إثارة الخوف لدى الطفل عن طريق تقديم مثير يستدعي الخوف بطبيعته عند الطفل وهو الصوت القوي المفاجئ بمصاحبة الفأن وهو مثير حيادي كان الطفل قد تعود اللعب معه، بحيث استحسب الفأر صفة المثير الطبيعي للخوف وهكذا تكون ارتباط بين الفأر واستجابة الخوف، ثم عممت بعد لالك هذه التحرية على النحو التالي:

- مشر (صوت قوى مفاجئ) ==> استجابة (الشعور بالخوف)
- ب. مثير (رؤية الفأر) ==> استجابة التوجه إلى الفأر وعدم الخوف منه.
- مثير (ظهور الفار اولاً ثم إصدار صوت قوي مفاجئ وتكرار ذلك ==>
 استحادة الخوف.
 - د. ظهور الفار وحده بعد ذلك ==> استجابة الخوف.

كما قام واطسون بتجربة أخرى استطاع طيما أن يزيل الخوف لدى طفل كان يخاف من الأرائب وذلك عن طريق تقديم أرئب أبيض بمصاحبة مثير يستدعي السرور لدى الطفل (مثل: تقديم بعض الحلوى) إلى أن استطاع تدريجياً التخلص من هذا الخوف المرضى، حيث جرت التجرية على النحو التالى:

• مثير (تقديم بعض الحلوي) ==> استجابة (الشعور بالسرور).

- مثير (ظهور أرتب) ==> استجابة الشعور بالخوف.
- ظهور أرنب أولاً ثم تقديم بعض الحلوى شرات متكررة ==> استجابة الشعور بالسرور.
 - ظهور الأرنب لوحده ==> استجابة الشعور بالسرور،

إن هذه الدراسات قدمت لواطسون دليلاً على أن السلوك المرضى يمكن اكتسابه كما يمكن التخلص منه، وإنه بالتائي لا يوجد فرق بين طريقة اكتساب السلوك المرضى، لأن العملية الرئيسة في كلتا السلوك المدالتين هي اصلاً عملية تعلم وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات وقد أدى نجاح واطسن في تجاريه هذه إلى الاعتقاد بأنه يستطيع السيطرة على السلوك بطرائق لا حصر لها تقريباً، عن طريق ترتيب تتابع المثيرات والاستجابات، وقد توج دعواه بقوله المشهور: (اعطوني عشرة اطفال اصحاء سليمي التكوين، وسأختار أيا منهم أو احدهم عشوائياً ثم اعلمه، فأصنع منه ما أريد، طبيباً أو مهندساً أو محامياً أو فناناً أو أو مسؤولاً أو لصاً، وذلك بغض النظر عن مواهبه وميوله وتجاهاته قدرائة أو سلالة اسلافه).

نظرية المحاولة والخطأ لـ (ثورندايك):

اطلق على نظرية ثورندايك تسميات عدة، مثل: المحاولة والخطأ: الموسلية، الانتقاء والربط، الإشراط الوسيلي، كما اهتم (ثورندايك) بالدراسة التجريبية المخبرية وساعد على ذلك كونه اختصاصياً في علم نفس الحيوان، وكانت اهتماماته تسدور حول الأداء والجوانب الهملية من السلوك مما جعله يهتم بسيكولوجية التعلم وتطبيقاته في المتعلم المدرسي ضمن إطار اهتماماته بعلم النفس، والاستفادة منه في تعلم الأداء ومل المشكلات ولذلك أتسمت الأعمال النفس، والاستفادة المنه في السعد المحريب المتقن وبالموضوعية النسبية.

حباته



ثورندایک (1874 – 1949)

ولد إدوارد ثي ثورندايك في 31 آب 1874م في ثويل في ولاية ماساشوستس ثم أصبح علامة في علم النفس المقارن ومن أبرز العلماء الأمريكيين في القرن التاسع عشر.

وقد نشأ في عصر كان فيه علم النفس يأخذ مكانه في المعاهد الأكاديمية والجامعات التي تقدم الدراسات العليا حيث أصبح ثورتدايك واحد منهم.

وقد اهتم بعلم النفس بعد قراءة كتاب وليم جيمس المسمى بـ (مبادىء علم النفس)، وبعد أن تخرج من جامعة ويسلين التابعة لجامعة هارهارد حيث تتلمذ على يد وليم جيمس بداته وكانت بداية اهتماماته البحثية بالأطفال.

وقد طور مشاريعاً لاختبارتعلم الحيوانات وذلك لاستكمال المساقات الدراسية التي كان يدرسها، وقد عرف عنه دراسة التعلم داخل المتاهات التي توضع بها الحيوانات، ولأسباب شخصية لم يكمل دراسته في هارفارد.

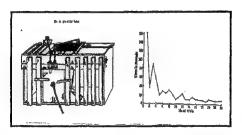
وقة تلك الفترة دعاه (كاتل) إلى جامعة كولومبيا لإكمال أبحاثه على الحيوانات وبدأ دراسته على الدجاج ثم تحول إلى دراسة سلوك القطعة ومن ثم الكلاب حيث قام بتصميم ما يسمى ب(صندوق المشكلات).

وية مام 1898م حنصل على شبهادة المدكتوراه على اطروحية (ذكاء الحيوان دراسة تجريبية لعملية الارتباط عن الحيوان) والتي من خلالها استنتج أن الطريقية التجريبية هي الطريقية الوحيدة لفهم التعلم، كما قام ثوربدايك بصباغة أهم قوانين التعلم وهي قانون الاثر.

بعد حصوله على شهادة الندكتوراه عاد ثورندايك إلى اهتماماته الأولى وهي علم النفس التربوي، وبعد سنة من العمل غير المريح في إحدى كليات أوهايو عمل في كلية الملمين في جامعة كولومبيا حيث بقي هنالك طيلة حياته العملية يدرس التعلم الإنساني والتربية والاختبارت العقلية، وقد كانت دراسات ثورندايك في تعلم الإنسان والحيوان من بين أكثر الدراسات أشراً في تاريخ علم النفس.

وفي العام 1912 عرف بانجازاته العلمية لذلك اختير رئيساً للجمعية النفسية الأمريكية للعلوم المتقدمة النفسية الأمريكية للعلوم المتقدمة كأول رئيس ثها من المتخصصين بالعلوم الاجتماعية، وفي عام 1939 تقاعد ثورنسايك لكنه بقصي يعمل بنشاط حتى وفاتسه عام 1949. (Reinemeyer, 1999).

تجرية ثورندايك:



قام ثورندايك بوضع قط جائع داخل قفص حديدي مغلق، له باب يفتح ويفلق بواسطة راهمة، وعندما يحتك القط بتلك الرافعة يفتح الباب مما يمكنه من الخروج من القفص، ويوضع خارج القفص طعام يتكون من قطعة لحم أو قطعة سمك، بحيث يستطيع القط أن يرى الطعام خارج القفص عن طريق حاستي البصر والشم، و إذا نجح القط في أن يحرى الطعام خارج القفص عن طريق حاستي البصر والشم، و إذا نجح القط في أن يحرى من القفص يحصل على الطعام الموجود خارجه، هذا و تتسم المحاولات الأولى لسلوك القط داخل القفص بقدر كبير من التخبط والعشوائية، و بعد نجاح القط في فتح باب القفص والوصول إلى الطعام وتناوله إلى كان يترك حراً خارج القفص ويدون طعام لمدة ثلاث ساعات ثم يدخل ثانية إلى التقص إلى أن يخرج مرة أخرى وهكذا تتكرر التجرية إلى أن يصبح أداء الحيوان وقدرته على فتح باب القفص أحكثر يسراً أو سهولة، بحيث يؤدي ذلك إلى انخفاض الفترة الزمنية نتيجة لاستبعاد الأخطاء وسرعة الوصول إلى حل المشكلة، ويانتاني فقد تعلم القمل القيام بالاستجابة المطلوبة بحيث ما إن يوضع في القضص سرعان ما يخرج منه، أي الوصول إلى أقل زمن يحتاجه لإجراء هذه الاستجابة وهذا دليل على أن الحيوان وصل إلى أقصى درجات التعلم.

لقد، أواد ثورندايك أن يقيس المتعلم الناتج من جراء محاولات الحيوان للخروج من القفص، فاتخذ لذلك سبيلين أو معيارين وهما: عدد المحاولات والنرمن المذي تستفرقه كل محاولة، وهكذا لاحظ أن القط استغرق في محاولته الأولى الفتح الباب (160 ثانية) واستفرق في الثانية زمناً أقل (156 ثانية) وفي الثانثة أقل من الثانية وهكذا إذ أخذ النرمن يتناقص تدريجياً في المحاولات التالية حتى وصل إلى (7 ثوان) في المحاولة الأخيرة عند ثانيتين (غازدا وزملاؤه،1983).

تفسير ثورندايك للتعلم:

يرى ثورندايك أن التعلم عند الحيوان وعند الإنسان هو التعلم بالمحاولة والخطأ، فحين يواجه المتعلم موقفاً مشكلاً ويريد أن يصل إلى هدف معين فإنه نتيجة لمحاولاته المتكررة يبقي استجابات معينة ويتخلص من أخرى ويفعل التعزيز تصبح الاستجابات الصحيحة أكثر تكراراً وأكثر احتمالاً للظهورية المحاولات التالية من الاستجابات الفاشلة التي لا تؤدي إلى حل المشكلة والحصول على التعزيز، وقد وضع ثورندايك عدداً من القوانين التي تفسر التعلم بالمحاولية والخطأ، عدل بعض هذه القوانين أكثر من مرة وذلك سعياً للإجابة عن سؤال: المناقص عدد الحركات الخاطئة بينما تبقى الحركات الناجحة أثناء معالجة يتناقص عدد الحركات الخاطئة بينما تبقى الحركات الناجحة أثناء معالجة الناقف وحل المشكلة؟ (Klein. 1991).

وهذه القوائين هي:

1. قانون الاستمداد:

يعتقد ثورندايك أن الشعور بالرضا أو الإحباط يعتمد على حالة الاستعداد للعضوية، وقد استخدم مصطلح (الوحدة التوصيلية) لوصف حالة الاستعداد، حيث ميزبين ثلاث احتمالات لحالات الاستعداد، وهي:

إذا كانت الوحدة التوصيلية مستعدة للتوصيل و قامت بـالأداء فسيكون ذلك الأداء مربحاً.

وإذا كانت الوحدة التوصيلية مستعدة للتوصيل وحال دون قيامها بالأداء فسيكون ذلك الأداء غير مربح.

إذا كانت الوحدة التوصيلية ضير مستعدة للتوصيل و قامت بـالأداء بالإكراه فسيكون ذلك الأداء غير مربح ايضاً

2. قانون التكران

يعد قانون التكرار من أقدم القوانين المعروفة في التعلم وقد تناوله واطسون بالتحليل والتفسير حيث رأى أن الحركات التي تبقى ويحتفظ بها الحيوان هي المتي تتكرر كثيراً وهي الحركات المتي تنؤدي إلى تحقيق الهدف في حين أن الحركات الفاشلة التي قام بها الحيوان لا تعود للظهور في سلوكه بعد أن عرف طريقة الاستجابة الصحيحة، معنى ذلك أنه كلما حدثت حركة فاشلة تعقبها حركة ناجحة ولكن كلما حدثت حركة ناجحة فإنها تؤدي إلى الهدف ولا تعقبها حركة فاشلة.

3. قانون الأثر:

وهو أهم قوانين التعلم عند ثورندايك، ويرى هذا القانون أن الاستجابة التي يرافقها انشعور بالرضا سوف ترتبط تتكرر أكثر، والاستجابة التي يرافقها عدم الارتياح سوف تضعف (غازها وزملاؤه، 1983).

الإشراط الكلاسيكي لباقلوف:

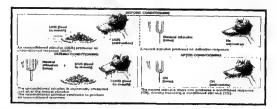


بافلوف

إن أول من درس التعلم في ظروف تجريبية مضبوطة العالم الروسي المشهور إيفان بافلوف(1849 - 1936) حيث قام حوالي عام 1900م بدراسة عملية الهضم عند الكلب في المختبر ، وقام بقياس كمية اللعاب الذي بفرزه الكلب عند إطعامه، وق أحد الأبيام لاحظ بافلوف أن أساب الكلب بسيل عندما بحضر الساعدون في المحتبر الطعام حتى قبل تقديم الطعام له، فأدرك أن مجرد رؤية الطعام تؤدي إلى إحداث الاستجابة التي تشار حين بالأمس مسحوق اللحم (الطعام) لسان الكلب، وهكذا كرس بافلوف جهوده العلمية اللاحقية ليراسية هينه الظياهرة وإظهيار حقيقتها، ونظرية بافلوف تقوم أساساً على عملية الارتباط الشرطي إلتي مؤداها أنيه يمكن الأي مشير بيئي محايد أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية والنفسية إذا ما صوحب بمثير آخير من شأنه أن بثير فعالاً استحابة منعكسة طبيعية أو إشراطية أخرى، وقد تكون هذه المساحبة عن عمد أو قد تصّع من قسل المسادفة (Lahey،2001)، قام بافلوف بإجراء عملية جراحية بسيطة ثكلب فتح بوساطتها ثقباً في فكه وإدخل فيه انبوية زجاجية تصل ما بين إحدى فتحات الغدة اللعابية وبين وعاء تتجمع فيه قطرات اللعاب التي يفرزها الكلب، وبعد انتهاء هذه العملية قام بافلوف بتقديم مثير محايد مثل صوت الجرس فلم تحدث أبية استجابة نحو هذا المثير (لم تحدث استجابة إفراز اللعاب). بعد ثوان قليلة من سماع صوت الجرس قدم له الطعام وسجل جهاز جمع المعاب الكمية المسالة، وبعد عدد من المزاوجات بين المثير المحايد والطبيعي وجد بالقلوف أن المثير الشرطي اصبح وحده يستثير سيلان اللعاب في غياب المثير الطبيعي، وبعد ذلك أعاد بالهلوف هذه التجرية فلاحظه تكرر حدوثها، وقد فسر بالخلوف هذه الظاهرة بأن الكلب تعلم توقع تقديم الطعام وأن الجريس قد اكتسب القدرة على إسالة اللعاب، وقد أطلق على هذا الاكتشاف الجديد اسم الفعل (المنعكس الشرطي)، ولكي يتكون الفعل المتعكس الشرطي)، ولكي يتكون الفعل المتعكس الشرطي لابد أن تتوافر له العوامل التالية:

- الفترة الزمنية بين المثيرين: إن حدوث التعلم الشرطي يتطلب أن يسبق المثير الشرطي المثير غير الشرطي بفاصل زمني قصير لكي يحدث الاقتران بينهما، وقد حدد هذا الفاصل في بعض الدراسات بضعة ثواني وأحياناً بأجزاء من الثانية.
- 2. تكرار الاقتران أو التصاحب بين المثيرين: لكي تتكون العلاقة الشرطية بين المثير المحايد (الجرس في تجرية بافلوف) وبين المثير غير الشرطي (الطعام) لابد أن يتكرر هذا الاقتران وينفس الترتيب مرات عديدة، علماً بأنه تبين أن حدوث هذا الاقتران مرة واحدة وفي ظروف معينة يؤدي إلى تعلم الربط بينهما، لكن الدارسين يرون ضرورة التكرار لضمان حدوث هذه العلاقة.
- قدرته على إحداث استجابة: لكي يكتسب المثير الشرطي خاصيته الجديدة من حيث قدرته على إحداث استجابة ما من خلال اقترانه بالمثير الطبيعي لابد أن تكون الملاقة بين المثير الطبيعي والاستجابة غير الشرطية علاقة فطرية أو انعكاسية وذات سيادة.
- استبعاد المثيرات الأخرى المشتتة ثلانتباه: إن نجاح التعلم الشرطي يتوقف
 على قلة العوامل المشتتة ثلانتباه في موقف التعلم؛ إذ كلما زاد عدد هذه
 العوامل، تطلب الأمر القيام بعدد أكبر من المحاولات.

 التعزيز: إن العامل الحاسم في التعلم الشرطي هو التعزيز، فلكي يصبح الجرس قادراً على استدعاء إفراز اللعاب لابد من أن يقدم الطعام للكلب إشر سمامه لصوت الجرس (Klein 1991).



خصائص السلوك الشرطي:

يتصف السلوك الشرطى بخصائص هى:

- أ. إنه سلوك مكتسب ومتعلم خلافاً للفعل المنعكس ذي الطبيعة الوراثية الفطرية.
- إنه فعل قابل للتغيير والتعديل، ويتأثر بالشروط التي أحاطت بالكائن أثناء تكوينه.
- لا يتطلب تكوينه وجود مستقبل معين متخصص في استقبال منبهاته، لأنه يستخدم الزمن كمثير شرطى الإفراز اللعاب عند الكلب.
- 4. قابل الإنطفاء والإمحاء اذ يمكن إمحاء الفعل المنعكس الشرطي بعد تكوينه ورسوخه أحياناً، وذلك باتباع طريقة معاكسة لتكوينه، فإذا تكرر قرع المجرس مرات عديدة دون أن يعقب ذلك تقديم الطعام فإن الجرس يتوقف عن القيام بوظيفته الجديدة التي اكتسبها من جراء اقترائه بتقديم الطعام، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الانطفاء في الغالب لا يكون كلياً وإلى الأبد وإنما يلاحظ بعد فك الارتباط التجريبي بين المثير غير الشرطي

- والمثير الشرطي إعادة ظهور هذا الارتباط فيما بعد، وهذا ما أطلق عليه اسم الاسترجاع التلقائي للفعل المنعكس الشرطي بعد انطفائه.
- 5. الفعل المتعكس الشرطي متعدد المستويات: بعد أن يتم تكوين الإشراط فإن الاستجابة الشرطية بمكن إحداثها عن طريق المثير الشرطي وحده، فاذا تم اقتران هذا المثير بمثير آخر لم يسبق له أن اقترن مع المثير غير الشرطي، فإنه بعد عدد من المرات يصبح بمقدور المثير الجديد إحداث الاستجابة الشرطية، وقد سمى بافلوف هذا النوع من الإشراط بالإشراط من مستوى أعلى، ومثال ذلك أنه بعد أن يكتسب الجرس خاصية إفراز اللعاب لدى الكلب يمكن أن نقرن الجرس بمثير غير شرطي آخر كإضاءة مصباح أحمر أو اخضر أمام الكلب، وبعد أن نكرر ذلك مرات عديدة أي قرع الجرس، نضيء المصباح ثم نقره الطعام حين يصبح فيه المصباح نفسة قادراً على إسالة لعاب الكلب، عن نقدم الطعام حين يصبح فيه المصباح نفسة قادراً على إسالة لعاب الكلب، عن الحيواذات كما في السيرك وغيرها من المواقش، وبهذا الصدد تجب الاشارة الحيواذات كما في السيرك وغيرها من المواقش، وبهذا الصدد تجب الاشارة إلى أن أعلى درجات أو مستويات الفعل المتعكس محدودة عند الحيوان لكنها كثيرة ندى الانسان (السلوم، 2006).

المفاهيم الأساسية في نظرية الإشراط الكلاسيكي:

اكتشف بافلوف في سياق ابحاثه التي اجراها على التعلم الشرطي عدداً من المضاهيم التي تفسر العلاقة بين المثيرات الشرطية وغير الشرطية وفيما يلي موجز عن كل منها:

أ. الانطقاء: اذا تكرر ظهور الشير الشرطي لفترة من الزمن دون تعزيز بالمثير الطبيعي فإن الاستجابة الشرطية تضعف وتضمحل تدريجياً، وفي النهاية تنطفئ، أي لا تظهر الاستجابة الشرطية، فإذا تكرر قرع الجرس دون تقديم الطعام فان كمية اللعاب تأخذ بالنقصان شيئاً فشيئاً حتى تتوقف تعاماً.

- 2. التعزيز: إن التعزيز شرط الابد منه لتكوين الفعل المنعكس الشرطي، ويقصد بذلك تتابع الموقف على نحو يكون فيها التعزيز هو الخيط الذي يوحد عناصر الموقف ويجعل منها كتلة سلوكية ترابطية.
- أد. التعميم: ويعني هذا القاتون أنه حينما يتم إشراط الاستجابة ثثير معين فإن المثيرات الأخرى المشابهة للمثير الأصلي تصبح قادرة على استدعاء نفس الاستجابة، بعد أن يتعلم الكلب الاستجابة لقرع الجرس بإفراز اللعاب غائد يستجيب بعد ذلك بإفراز اللعاب عند سماعه لأصوات مشابهة لمصوت الجرس، وهذه الظاهرة ظاهرة التعميم تلاحظ كثيراً في سلوك الحيوان والإنسان، فالطفل الذي يضاف نوعاً من الحيوانات يستجيب بالخوف لحيوانات مشابهة لهذا النوع.
- 4. التعييرة وهو قانون مكمل لشانون التعميم، فاذا كان التعميم استجابة للتشابه بين المثيرات فإن التمييز استجابة للإختلاف بينها، بمعنى أن الكائن الحي يستطيع في هذه العملية أن يميز بين المثيرات الموجودة في الموقف بشكل لا يصدر الاستجابة إلا للمشير المعزز وبالتالي لا تبقى إلا الاستجابة المعززة بينما تنطفى الاستجابات الاخرى غير المعززة.

وتعد عملية التمييز متاخرة أو تالية لعملية التعميم، حيث لا يستطيع الطفل على سبيل المثال القيام بعملية التمييزبدقة بين المثيرات إلا يق مرحلة متقدمة من النموه فبعد أن كأن الطفل يضاف من جميع الحيوانات المشابهة للحيوان الذي كون لديه استجابة الخوف، يبدأ يا إصدار استجابات الخوف على نفس الحيوان فقط (Catania, 1992).

لاحظنا أن نظرية بالله في الإشراط الكلاسيكي ترى أن محبور عملية المتعلم هو الارتباط بين المثيرات أهمية المتعلم هو الارتباط بين المثير الشرطي والاستجابة المشرطية، فللمثيرات أهمية كبيرة في استثارة الاستجابات، بحيث نجد أن بعض علماء النفس رأوا أند لا استجابة بدون منبه، ولكن التجارب العملية العديدة أوضحت أن هناك الكثير من الشكال السلوك تصدر عن الكائن الحي دون أن تكون مرتبطة بمثير محدد، وذلك

بالطبع إلى جانب السلوك الذي يصدر عن الكائنات الحية والمرتبط بمشير محددة، فنحن نجد الكثير من مظاهر السلوك التلقائي أو العشوائي الذي يصدر عن الكائن نتيجة لحاجاته ودوافعه الداخلية، كما أن كثيراً من السلوك الإرادي يتم تعلمه للإ ظل وجود دوافع ومكافآت معينة.

وقد أعطى عالم النفس الأمريكي سكنر B.F.Skinner اهتماماً كبيراً تهذا النوع من الاشراط الذي أطلق عليه اسم الإشراط الإجرائي، ولكي ندرك التعلم عن طريق الإشراط الإجرائي، نحتاج أولاً أن نميز بين ما أسماه سكنر بالسلوك الاستجابى، والسلوك الإجرائي.

فالسلوك الاستجابي هو استجابة مباشرة تصدر كرد فمل على مثير محدد، كما هو الحال في الاستجابات غير الشرطية بالإشتراط الكلاسيكي، ومن امثلتها سيلان اللعاب كاستجابة لتناول الطعام، وانقباض حدقة العين، كاستجابة لوقوع ضوء عليها.

أما السلوك الاجرائي، فهنا يصدر عن الكائن، ليس كاستجابة لمثيرات خارجية محددة، بل يصدر عنه تلقائياً، ويهدف إلى الحصول على مكافآت ونتائج معينة من البيئة، مثال ذلك ما نلاحظه من استجابات يمكن أن يقوم بها قط يترك يل حجرة بمفرده، فقد يهشي داخل الحجرة، وقد يشتم محتوياتها، وريما يلتقط كرة ويقذفها، وهو لا يصدر أيا من هذه الاستجابات كرد فعل على مثيرات معينة، ولكن استجابات كله قعل على مثيرات معينة،

إن معظم أنواع السلوك الإرادي المني يصدر عن الكائن الحي هو سلوك إجرائي، فنحن إما لا نعرف المثيرات التي ترتبط به، أو ريما نجد أنفسنا مسلمين بوجودها فقط من أجل تفسير سلوكنا الملاحظ، ونسرد هنا أمثلة على ذلك: فكتابة كلمة أو تشفيل تلفزيون، أو قراءة كتاب أو إشعال سيجارة أو الدهاب إلى السرح كلها استجابات قابلة للملاحظة، ولكن ما هي المثيرات التي تدفع إلى هذا السلوك أو ذاك؟ الواقع أننا لو حاولنا الإجابة على هذا السؤال، سنجد صعوبة عند تحديد المثيرات المباشرة لتلك الاستجابات ومن المأدق أن نقول أن المثير المحتمل وجوده أثناء صدور ومثيلاتها، وربعا كان من الأدق أن نقول أن المثير المحتمل وجوده أثناء صدور الاستجابة، ما هو إلا ظرف حدث في ظله الاستجابة، ولكنه لا يرتبط ارتباطاً مباشراً بتلك الاستجابات، لأنه في غياب هنه المثيرات في مواقف الحرى يمكن أن تصدر نفس السلوكات (woolfolk:1995).

الإشراط الإجرائي لـ (سكتر):



ب. ف سكتر

تجارب سكنره





أجري سكنر تجاربه مستخدماً جهازاً ابتكره، يعرف باسم صندوق سكنر، وهناك عدة أشكال من هذا الصندوق، تتناسب والحيوانات التي استخدمها، مثل الفثران والحمام، ويتكون الجهاز من صندوق معتم مانع للصوت، يحتوي من الداخل على ذراع معدني، إذا ضغط عليه الفار تسقط له كرة صغيرة من الطعام في طبق خاص صغير، وهذا المنزاع موهسل بجهاز يسجل عدد مرات الضغط على المنزاع، ويقوم هذا البجهاز برسم بياني يوضح معدل الضغط، كالكوي يحتوي الجهاز على منظم الكتروني ينظم تقديم المكافأة (الطعام) حسب برنامج خاص يطلق عليه اسم جداول التعزيز، وملحق بالصندوق مصباح صغير الاضاءته من أعلاه، ويتم قياس جداول التعزيز، وملحق بالصندوق مصباح صغير الاضاءته من أعلاه، ويتم قياس حداول التعزيز، وملحق بالناهندة في معدل صدور السلوك الإجرائي عن الكائن الحي

(Klein:1991)، وتبدأ التجرية عادة بوضع شار جائع في الصندوق، ويلاحظ أنه عندما يترك الفأر داخل الصندوق يتحرك داخله حركة عشوائية دون استقرار، وإثناء حركته تضغط مخالبه بالصدفة على النزاع المعدني البارز، ويسجل الجهاز معدل الضغط على هذا النزاع خلال فترة زمنية مختلفة (ولتكن ساعة واحدة مثلا) قبل بداية التعلم وهذا يحدد المعدل الأدائي ثرات الضغط على النزاع قبل حدوث الإشراط.

بعد تحديد هذا المعدل الأدائي للضغط على الناراع قبل الإشراط، يتم توصيل مخزن الطعام بالصندوق، وعندنا يؤدي ضغط الفأر على الناراع المعدني إلى نارول كمية صغيرة من الطعام في الطبق فيأكلها الفأر، وسرعان ما يضغط على الناراع مرة اخرى فتسقط له كرة أخرى من الطعام، ويدلك يتم تعزيز سلوك الضغط على الرافعة، يحيث أنه كلما زاد الضغط، ارتفع المتحنى لأعلى.

ويمكن أن نقوم بفصل مخزن الطعام عن الصندوق لكي نرى ما الذي يحدث إذا توقفنا عن تقديم التعزيز، وعندئن نجد أن عدد مرات الضغط على الذراع المعدني يأخذ في التناقص تدريجياً إلى أن تختفي، أي أنه يحدث إنطفاء نتيجة لتوقف التعزيز، تماماً كما هو الحال في الارتباط الشرطي الكلاسيكي.

ويمكن للمجرب في هذه الحالة أن يعلم الفأر التمييز، وذلك بأن يقدم له الطعام عندما يضغط على النزاع المعدني في حالة أضاءة المسندوق، ولا يتم تقديم الطعام له إذا ضغط على النزاع وكان الصندوق معتملًا، وهنا، يعمل الصندوق كمثير تمييزي للتحكم في الاستجابة.

من هذا النموذج التجريبي يتضح لنا معنى السلوك الشرطي الإجرائي، إذ يكون الكائن في ظل هذا النوع من الإشراط تشطأ وإيجابياً، وهذا ضروري لكي يحصل على المُكافأة، فلن يحصل عليها إذا لم يصدر هنه سلوك، ولهذا يسمى هذا النوع من الإشراط بالإشراط الإجرائي، أما في حالة الإشراط المُكلاسيكي، فإن الكائن يكون سلبياً، ينتظر حدوث المُثير غير الشرطي لكي يصدر الاستجابة الشرطية. طبقاً لهذا يشير الإشراط الإجرائي إلى زيادة احتمال صدور الاستجابة بواسطة إتباع حدوث الاستجابة بتعزيز، وعادة ما يكون التعزيز في هذا النوع من التجارب شيء يمكن أن يشبع دافعاً أولياً (مثل الطعام لإشباع دافع الجوع، أو الماء لإشباع دافع الظماً)، على آنه ليس ضرورياً أن يأخذ التعزيز هذه الصورة دائماً.

قانون اكتساب السلوك بالاشراط الإجرائيء

صند إجراء تجربة تعلم بالإشراط الإجرائي، يسمح للحيوان الجائع الذي لم بسرباي خبرة في التعلم الشرطي أن يستكشف الصندوق، وأثناء عملية الاستكشاف يصدر عن الحيوان بشكل تلقائي، سلوك الضغط على الدزاع، وقد أظهرت النتائج أن التعزيزات الأولى التي كانت تقدم في بدء التجربة بعد المحاولات الأولى لم تكن ذات فاعلية، إلا أنه بعد ذلك، أي بعد المحاولة الرابعة تقريباً، اصبح معدل الاستجابة سريعاً للغاية، ومن ثم فقد صاغ القانون التائي في الاكتساب، إذا ارتبط مثير معزز بحدوث سلوك معين، فإن هذا من شأنه أن تعزز هذا السلوك.

وعلى هذا تبدو ضرورة العزيز والتكرار (أو التمرين) في أرساء معدلات عالية من الضغط على النزاع، هذا وإن كان التكرار كشي، قائم بذاته لا يزيد من معدل الضغط لكن دور التكرار يتمثل في إعطاء فرصة للتدعيم أن يتكرر.

قياس قوة الاستجابة الشرطية:

من النموذج من النجارب التي تستخدم فيها الدنواع المعدنية بصندوق سكن تستخدم فيها الدنواع المعدنية بصندوق سكن تستخدم بعض المحكات لقياس قوة الإشراط الإجرائي (قوة الاستجابة الشرطية الإجرائية)، منها على سبيل المشال، محك معدل صدور الاستجابة الشرطية (عند مرات الضغط على النزاع بعد تقديم المكافأة)، فكلما زاد ممدل صدور الاستجابة فترة زمنية محددة، كان هذا مؤشراً على قوة الإشراط الإجرائي.

مبدآ التعزيزه

سبق وأن أشرنا إلى مفهوم التعزيز وتحن بصدد دراسة الإشراط الكلاسيكي، حيث أشرنا به إلى تصاحب تقديم المثير غير الشرطي مع تقديم المثير الشرطي، اما في الإشراط الإجرائي، فالتعزيز هذا يحدث على النحو التالي: يحدث سلول معين ثم يقدم المعزن أي أن الطعام يقدم بعد صدور الاستجابة المرفوية، بعبارة أخرى يؤدي التعزيز في الإشراط الإجرائي يتبع صدور الاستجابة، وعلى الرغم من اختلاف التعزيز في الإشراط الإجرائي يتبع صدور الاستجابة، وعلى الرغم من اختلاف التعزيز في المحالتين، فإن النتايجة المترتبة على كل منهما لتمثل في زيادة معدل صدور الاستجابة المرفوية، بالتالي يمكن ان نعرف التعزيز على أنه: أي حدث يمكن ان يعمل على زيادة احتمال صدور الاستجابة.

جداول التعزيز

تشدة اهتمام سكنر بالتعزيز، فقد أجرى عليه الكثير من الأبحاث حتى سميت نظريته في بعض الأحيان بنظرية التعزيز، وقد ميز سكنر بين نوعين من التعزيز، هما:

التعزيز المتقطع مقابل التعزيز الستمره

لاحظنا أن في الإشراط الكلاسيكي يتم تقديم المثير غير الشرطي (مسحوق اللحم) بعد المشير الشرطي ويظل على هذا الترتيب طيلة هترة الاكتساب إلى أن يحدث التعلم، ومن ثم فإنه يمكن القول بأن التعزيز في هذه الحالة هو تعزيز مستمر عند كل استجابة، إلا أن سكنر يشير إلى أنه في مواقف الحياة اليومية المادية قد لا يتاح للكائن أيا كان نوعه أن يتلقى تعزيزاً مستمراً، هالمتسابقون المحترفون رغم أنهم لا يحققون المنصر في كل مرة يدخلون فيها السباق، وربما يندر حدوث هذا النجاح، فإنهم يظلون لسنوات طويلة يستجيبون الإغراء هذه السباقات (الحصول على حائزة أو ربح)، والعامل يحصل على علاوته في هترات دورية، وسيدة المنزل لا

تتوقع المديح لكل جهد تبذله، كما أن العالم أو الفنان قد يستغرق في عمله سنوات طويلة لياتيه الاعتراف بين الحين والحين، ومع هذا فالجميع مستمرون في أداءاتهم.

وعلى هذا فالتعزيز المتقطع يعنى تقديم العززات عقب صدور مجموعة من الاستجابات المتنائية، أو عقب مرور فترات زمنية محددة، وقد أولى سكنر والمشتغلون معه التعزيز المتقطع عناية خاصة، واهتموا بدراسة كفاءة أنواعه المختلفة، فقد أوضحت تجارب التعزيز أن التعزيز المتقطع يعطي نتائج أفضل مما يعطيه التعزيز المتقطع بعطي نتائج أفضل مما يعطيه التعزيز المتقطع معدل صدور الاستجابات الفعالة، أكبر مما يؤدي إليه الدعم المستمر، وقد ميز سكنر بين أربعة أنواع من جداول التعزيز المتقطع، وهي على النحو التائي:

- جدول النسبة الثابتة: حيث يتم تقديم التعزيز عقب نسبة معينة من الاستجابة، فيتم تعزيز كل ثالث استجابة مثلاً بشكل منتظم وثابت.
- 2. جدول النسبة المتغير: وهنا يقدم التعزيز بعد عدد معين من الاستجابات غير المعززة، وهذا العدد غير ثابت، بل يتغير حول متوسط معين: حيث يختلف عدد الاستجابات التي تحدث بين مرات التعزيز من مرة الأخرى، فإذا كان المتوسط المحدد لصدور الاستجابات هو (5) فإننا نقدم الدعم مرة بعد استجابات، ومرة بعد سبع استجابات، ومرة بعد 6 استجابات ومرة بعد 6).
- جدول الفترة الثابتة: وبمقتضاه يقدم التعزيز عقب فترات زمنية ثابتة ومنتظمة، حيث يتم تعزيز الاستجابة التي تصدر بعد مرور ثلاث دقائق مثلا بشكل منتظم، أما الاستجابات التي تصدر قبل ذلك فلا تعزز.
- جدول الفترة المتغيرة: وقي هذا الجدول يتم تقديم التعزيز بعد فترة زمنية محددة تختلف في كل مرة من مرات تقديم التعزيز ولكن طول هذه الفترات يدور حول متوسط محدد.

وقد بينت التجارب التي أجريت على جداول التعزيز أن جداول النسبة تعطي معدلات استجابة أكبر مما تعطيه جداول الفترة الزمنية، كذلك اتضح أن الجداول المتقطعة أفضل من الجداول المستمرة، وقد دلت النتائج أيضاً على أن جداول النسبة المتغيرة تعطي أفضل النتائج (غازدا وزملاؤه، 1986).

أنماط التمزيز والمقاب

التعزيز الموجب والتعزيز السالب:

التعزيز الموجب هو أن يقدم للكائن مكافأة كلما صدر عنه السلوله المرغوب، كأن يقدم له الطعام أو أن يحصل على مدح أو تشجيع عقب صدور السلوك المرغوب، أما التعزيز السالب فهو عبارة عن استبعاد المثيرات المؤلمة بحيث يستطيع الكائن إصدار السلوك المرغوب، فمثلاً إذا وصلنا أرضية الصندوق الذي بداخله الفار بتيار كهربائي ليعطي صدمات خفيفة، فإن أي سلوك يصدر عن الحيوان، ويتبعه توقف الصدمات يميل لأن يتكرر فيما بعد، وفي الصف، يمكن للمعلم أن يتوقف عن اصطحاب العصا معه لكي يتكرر لدى الطلبة سلوك المشاركة وعلى هذا فإن تعزيز الاستجابات يمكن أن يتحقق إما بتقديم التعزيز الموجب، أو بواسطة التعزيز السالب، أي بإزالة المثيرات المؤلمة.

العقاب الموجب والعقاب السالب:

العقاب الموجب هو تقديم مثير غير مرغوب للكائن لكي يتوقف عن صدور استجابة غير مرغوبة، مثل أن يقوم المعلم بتوبيخ الطالب إذا تحدث مع زميله، أما المعقاب السائب، فهو إزالة مثير مرغوب لدى الكائن لكي يتوقف عن الاستجابة غير المؤوبة، ومثال ذلك عندما تحرم الأم إبنها من مشاهدة أفلام الكارتون إذا استمر يقالصراخ في البيت.

وهنا ينبغي أن ننكر أن أثر التعزيز على التعلم يختلف عن أثر العقاب، فقد دلت نتائج التجارب التي أجريت في هذا الصدد على أن العقاب عادة ما يكون أقل تأثيراً من المكافأة، لأنه يؤدي إلى كبت مؤقت للاستجابة غير المرغوبة، ولا يؤدي إلى إضعافها، بل إنه بمجرد أن يتوقف العقاب، سرعان ما تعاود الاستجابة المعاقبة للظهور بكل قوتها.

كما بينت النتائج أيضاً أن الاستجابة الماقبة يمكن أن تعود للظهور فيما بعد لو أن الدافع وراءها ارتفع بدرجة تكفي للتفلب على الخصائص المنفرة للمقاب، أضف إلى هذا أن المقاب الشديد للاستجابة ذات الدافع القوي يمكن أن تولد صراعاً ينحكس في سلوك غير تكيفي.

وريما تكمن الميزة الوحيدة للمقاب في أنه يجبر الكائن على أن يختار الستجابة بديلة، إذا ما كوفقت تميل إلى التكرار، ومع هذا قان النتائج كلها تميل إلى عدم تفضيل العقاب، لأن السلوك البديل الذي يمكن أن يترتب عليه غير قابل للتنبؤ به، كما هو الحال بالنسبة لما يترتب على المكافأة من سلوك.

الموامل المؤشرة في التعزيز:

اهتم بعض علماء النفس بدراسة تأثير عدد من متغيرات التعزيز على مسار التعلم، وقد تبين أن حجم التعزيز (كما يتمثل في عدد مرات المكافأة) له اهمية خاصة في التعلم، حيث تزداد سرعة التعلم كلما زاد عدد مرات التعزيز، وذلك في حدود معينة، كذلك بينت نتائج التجارب في هذا المصدد أن تأجيل التعزيز من شأنه أن يضعف من الاستجابة المتعلمة، ومن الأفضل للقائمين بتعليم الأطفال أو تدريب الحيوانات أن تتم إجراءات التعزيز والعقاب عقب صدور الاستجابة مباشرة.

كناك دلت النتائج التجريبية على وجود ارتباط ببن عدد ساعات الحرمان ومعدل الإشراط، بمعنى آخر يزداد معدل الاستجابة الشرطية مع ازدياد فترمان، وجدير بالنكر أن عدد ساعات الحرمان من الطعام ينظر إليه أنه صورة من صور الحافز التى تؤثر في معدل التعلم.

تشكيل السلوك:

لاحظنا في الإشراط الكلاسيكي من قبل أن المثير الشرطي (الضوع في تجرية بالفوف) يصبح بديلاً للمثير غير الشرطي (مسحوق اللحم)، وهذه العملية لا تسمح بتشكيل سلوك جديد، بمعنى أن يشتمل التعلم على استجابات جديدة تماماً، أما في الإسراط الإجرائي فهو عكس ذلك من حيث كونه يؤدي دوراً هاماً في نمو السلوك الجديد.

إن المجرب يمكنه أن يستخرج سلوكاً جديداً من خلال الاستفادة من التنوعات العشوائية في الداءات المفحوصين، والتي يقودها في الاتجاه المرغوب، على سبيل المثال، لو إننا بصدد تعليم أحد الكلاب أن يضغط على جرس بأنفه فإنه يمكن للمجرب أن يقوم بتقديم الطعام للكلب كتعزيز في كل محاولة يقترب فيها الكلب أكثر من منطقة الجرس، وحتى يصل في النهاية للمس الجرس بأنفه، ويعرف هذا الأسلوب في تدميم الاستجابات التي يحددها فقط المجرب وإطفاء ما عداها بتشكيل سلوك الحيوان.

وقد توصل سكنر إلى هذا الأسلوب من خلال نتجاريه، وهو بصدد الإشراط الإجرائي على الحيوائات، حيث تبين له أنه بالإمكان استخدام هذا الاسلوب بيا تدريب الحيوائات للقيام بأنواع من السلوك المقد الذي لم تكن تستطيع القيام بم من قبل، وقد بين سكنر أنه يمكن تحقيق هذا التعلم من خلال ما اسماء بمحاولات التقريب المتنائية حيث يتم تعزيز أية استجابات تصدر عن الحيوان وتقترب في

شكلها صن الأستجابة المرغوبية: ويالتسديج يمكن أن يبصل الحيوان إلى تعلم الاستجابة المرغوبة.

ومن أمثلة المعلوك المعقد الذي يمكن تعليمه للحيوان، بواسطة اسلوب تشكيل السلوك: قيام الحيوان بسلسلة معقدة من الحركات، كما نرى في حيوانات السيرك التي تقوم بسلوكات يقوم بها الإنسان، أو كما نرى مباراة كرة سلة للمغلوان، ولا شك أنه لا يمكن تعليم هذا السلوك المعقد للحيوان دفعة واحدة، بل للفلران، ولا شك أنه لا يمكن تعليم هذا السلوك المعقد للحيوان دفعة واحدة، بل يمكن تعليمه إياه تدريجياً من خلال عمليات التقريب المتالية، إذ تبدأ التجريبة بحرسان الفأر من الطعام، شم يبدأ في تدريب الفأر على تناول الطعام من مخزن بحرسان الفأر عدد من المرات يتم فيها دفع الكرة بأنف، يعقبها تسليمه الطعام من على المخزن في طبق معد لذلك، بعد أن يتم تعليم الفأر الربط بين دفع الكرة والحصول على الطعام من المكان المخصص لذلك، يبدأ تشكيل السلوك، فتوضع الكرة امامه، ولا يعطى الفأر الطعام إلا بعد أن يدفعها، ويتم هذا في البداية بعد عدد كبير من المحاولات العشوائية التي تصدر عن الفأر، وبعد أن يتعلم الفأر الدفع بانتظام، يتم بعد ذلك تقديم الطعام فقيط، في المحاولات التي يقوم فيها الفأر الماهمة بعد ذلك المحاكات المدعمة وهو الجري نحو السلة ووضعها فيه، وعند ثن يكتمل السلسة الحركات المعمة وهو الجري نحو السلة ووضعها فيه، وعند ثرك انتسلسة الحركات المعمة وهو الجري نحو السلة ووضعها فيه، وعند ثاري التربي (Schunk 1991).

التطبيقات التربوية لنظرية سكثن

من أهم التطبيقات التربوية للنظرية هو استخدامها في التعليم المبرمج حيث يعد أحد الأساليب الهامة في التعلم الذاتي الذي يعتمد على التعزيز الفوري للاستجابات وهو يتم إما بواسطة آلات التدريس، أو بواسطة كتاب مبرمج، أو بواسطة الحاسوب، وفي هذه الأحوال يعرض على الطالب في كل مرة جملة واحدة غير كاملة تسمى إطاراً، وغليه أن يقرأها ثم يقوم بتكملتها

ثم يقارن بين إجابته والإجابة الصحيحة التي لا تكون بالطبع متاحة أثناء الاجابة.

وكد سكنر على التسلسل والتشكيل، وهما مفهومان لهما أهمية تربوية: فالتسلسل يشير إلى الطريقة الجزئية في التدريب في مقارنية بينها وسين الطريقة الكلية، أما مفهوم التشكيل فيتمثل فيما يبذله المعلم من جهد لتعزيز كل استجابة تقترب من مستوى الإنقان كما يحدده الهدف التربوي التعليمي، فمثلاً يمكن تعزيز سلوك الطالب الذي لا يقرأ، عند مجرد النظر إلى الكتاب، ويعد ذلك على التقاط أحد الكتب من على الرف، ثم على فتحه ثم على قراءته، ثم على فهم ما بقرأ.

الثمو العريق

فيما يلي عرض لمجال آخر من مجالات النمو الإنساني، وهو النمو المعرية، وسنعرض ثلاث نظريات هامة في هذا المجال، وهي نظرية بياجيه، ونظرية برونر، ونظرية فيجوتسكي.



الافتراضات الأساسية لنظرية بياجيه للنمو المعرية:

يرى بياجيه بأن هناك مجموعة من الافتراضات أو العوامل التي تؤثر في التغيرات التي تطرأ على عملية في التفكير؛

أولاً: الأطفال كمتعلمين نشطين وذوي دافعية للتعلم:

اعتقد بياجيه بـأن الأطفال ليسوا مستقبلين سلبيين للمثيرات البيئية، ولكن لديهم قضول طبيعي حول عالمهم؛ للذلك فهم يبحثون بشكل نشط عن العلومات لتساعدهم في فهم عالمهم.

ثانياً: معرفة الأطفال بالعالم تصبح منظمة بشكل متزايد بمرور الوقت:

لذلك يجب تزويد الطلاب بخبرات تساعدهم في بناء فهم نقيق وتام للعالم ومحاولة مساعدتهم في اكتشاف العلاقات بين المفاهيم والأفكار.

ثالثاً: يتعلم الأطفال من خلال عمليتي التمثل والتلاؤم:

رابعاً؛ التفاعل مع البيئات المادية والاجتماعية أساسي وهام للنمو المعرية؛

يرى بياجيه أن الخبرات الجديدة أساسية لحدوث التعلم والنمو العربية، للذلك أكد بياجيه أن الخبرات المحديدة أساسية لحدوث التعلم، وللتفاعل المذلك أكد بياجيه على أهمية تفاعل الأطفال مع البيئات المادية، وللتفاعل الاجتماعي أيضاً دوراً هام في التعليم، حيث يصبح الطفل يتعرف على وجهات نظر الأخرين، فيتخلص من تمركزه حول ذاته، لذلك يجب تزويد الأطفال بضرص لتغيير أفكارهم ووجهات نظرهم.

خامساً: تشجع عملية التوازن على تطوير مستويات أكثر تمقيداً من التفكير،

سادساً: يحدث النمو المرية فقط بعد حدوث تغيرات النضيح البيولوجي:

لقد أكد بياجيه على أهمية النضج البيولوجي، لذلك يعتقد بياجيه أن تفكير الأطفال يختلف عن تفكير الراشدين.

يسلم بياجيه بأن النمو عملية متتابعة وموصولة من التغيرات التي تكشف عن إمكانات الطفال، وقد ركز بياجيه على أهمية إكساب الطفال الخبرات التعليمية المختلفة التي تساعدهم على اكتساب المفاهيم المختلفة خلال فترة طفولتهم، وكما أهتم بدراسة تفاعل الأطفال مع بيشتهم حيث أغنى دراسات الطفولة بحقائق موضوعية حية، وأن النمو المعربية للطفل يخضع الأربعة عوامل رئيسة هي:

- النضج البيولوجي: إنه من أهم العوامل؛ إذ تعد التغيرات البيولوجية التي يمربها الفرد موروثة بفعل التركيب الجيئي الذي يرثه الفرد في لحظة التكوين.
 - التوازن: ويحصل عندما تتفاهل العوامل البيولوجية مع البيئة الفيزيقية.
- 3. الخبرات الاجتماعية: حيث أن التفاعل مع الآخرين يؤثر في نمونا المرفي خلال التعلم من خبرات الآخرين وسلوكياتهم، وكمنا اتبع بياجيته "الطريقة الإكلينيكية "في البحث السيكولوجي في عالم الطفولة وذلك لنهم خصائص نمو الاطفال.
 - 4. الخبرات الطبيعية بالأشياء.

مراحل النمو المريق:

تعتبر نظرية جان بياجيه في النمو المصرفية من أوائل النظريات التي تصف كيفية حدوث النمو المرفية عند الإنسان، والنمو المعرفية هو أحد مجالات النمو الإنساني المختلفة، وفيما يلى تفصيل تلك لنظرية. يصرح بياجيه بأن الإنسان يرث ميلين أساسين، هما:

التنظيم: أي الميل إلى ترتيب وتأليف العمليات في أنساق أو نظم مترابطة.

التكيف: وهو الليل إلى التوافق مع البيئة.

وكما يحول الهضم الطعام إلى صيغة يستطيع أن يستخدمها الجسم، فإن المعليات العقلية تصول الخبرات إلى صيغة يستطيع أن يستخدمها الطفل في المعليات البيولوجية ينبغي أن تبقى في حالة تناوله للمواقف الجديدة، وكما أن العمليات البيولوجية ينبغي أن تبقى في حالة التزان وأن تستعيد توازنها كلما حدث لهذا الاتزان خلل كذلك تسعى العمليات العقلية إلى الاتزان عن طريق عملية استعادة التوازن واستعادة التوازن صيغة من صيغ تنظيم الدات التي يستخدمه الأطفال لتحقيق التماسك والاستقرار في تصورهم للعالم وفهمهم لعدم الاتساق في الخيرة.

والتكيف هو ميل الفرد للتوافق مع بيئته ويتضمن عمليتين تكمل إحداهما الأخبرى: التمثل Accommodation والمواءمة Accommodation، ولكي نفهم هاتين العمليتين من الضروري أولاً أن تلم بمفهوم آخر أساسي عند بياجيه وهو الخطط Schema.





والمخطط هو تمط منظم من التفكير أو السلوك يصوفه الأطفال وهم يتضاعلون مع بيئتهم وآبائهم ومدرسيهم ومن غ سنهم، وقند تكون المخططات سلوكية (مثال: كيف ترمى الكرة) أو معرفية (إدراك أن هناك أنواعاً كثيرة مختلفة من الكرات)، وقد يتكيف الطفل إما بتفسير الخبرة بحيث تلالم المخطط الموجود للإنائه المعرية (تمثل)، أو بتغيير المخطط الموجود لتلائم الفكرة الجديدة (مواءمة)، خد مثلاً طفل بمشي مع أبيه وشاهد هذا الطفل فراشة، سيقول الطفل لأبيه (بابا أنظر هاد عصفور)، هذه الحالة تسمى تمثل لأن الطفل غير من خصائص الفراشة لتناسب مخططه المرية الذي يقول له أن كل شيء يطير هو عصفور، ويدلك يحدث الاتزان المعرية، ثم يقوم الأب بتصحيح الطفل ويقول له (لا يا بني) عندها سيحدث حالة من عدم الاتزان، ويكمل الأب (هذا ليس عصفور هذه فراشة)، عندها الحالة المواءمة لأن الطفل غير من مخططه المعرية ليناسب الشكل لموجود في البيئة، ويذلك تعود حالة الاتزان.

وهناك عوامل متعبدة تؤثر على النمو العقلي هي:

- النضج، وهو النمو السيكولوجي في المخ والجهاز العصبي.
- الخبرة الجسمية: وهي تفاعل كل شخص مع الأشياء في بيئته.
- الانتقال الاجتماعي: وهو التفاعل والتعاون لشخص مع الآخرين. إن العمليات المجردة قد لا تنمو في العقل بدون تناسق لوجهات النظر بين الناس.
- 4. التتوازن: وهو العملية التي يفقد بواسطتها التركيب العقلي للشخص استقراره نتيجة للخبرات الجليدة، ويعود للاتزان من خلال عمليتي الاستيعاب والتسكين ونتيجة للتوازن تنمو التراكيب العقلية وتنضج.

و"يعتقد بياجيه أن هذه العوامل ذات أهمية للنمو العقلي، ويجب وجود كل واحد منها إذا كان للشخص أن يتقدم خلال المراحل الأربع للنمو العقلي.

مراحل النمو المعربية،

انتهى بياجيه بعد دراسته لكثير من الأطفال إلى وجود مراحل نمو معرية متمايزة، وإن هذه المراحل تتبع نمطاً يتسم بالاستمرار، وإن الأطفال لا يقفزون فجاة من مرحلة إلى مرحلة تائية، وأن النمو المربع يتبع تسلسلا أو تتابعاً محدداً، ولكن الأطفال قد يستخدمون أحياناً نوعاً أكثر تقدماً من التفكير أو يعودون إلى شكل أكثر بدائية ويختلف معدل تقدم الطفل خلال هذه المراحل، ولكن التتابع واحد بالنسبة لجميع الأطفال، وفيما يأتى عرض لأربع مراحل أساسية:

1. المرحلة الحسية الحركية (منذ الولادة - سنتان):

يكتسب الوليد أو الطفل الصغير حتى سن الثانية الفهم أساساً من طريق الانطباعات الحسية والأنشطة الحركية التي يقوم بها تجاه الأشياء، ولما كان الوليد لا يستطيع الحركة كثيراً معتمداً على نفسه خلال الشهور الأولى بعد مولده، فإنه ينمى مخططات تصورية أساساً باكتشاف جسمه وحواسه، وبعد أن يتعلم المشي وتناول الأشياء بتفاعله مع كل شيء يكون حصيلة كبيرة من المخططات التي تتضمن الأشياء الخارجية والمواقف، وقبل سن العامين يستطيع معظم الأطفال أن يستخدموا خططاً اكتسبوها لكي يندمجوا في سلوك المحاولة واخطأ العقلي والجسمي، وأهم خصائص هذه المرحلة أن الطفل لا يدرك مفهوم ثبات الأشياء، بمعنى أنه لو عرضت عليه شيئاً ما فإنه ينظر إليه، ثم اخفيه منه، فإن الطفل لا يحرك منه مأن المطفل لن يحاول البحث عنه لأنه بالنسبة له قد انتهى من الوجود.

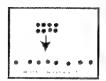
2. مرحلة ما قبل العمليات (2-7) سنوات):

يتركز تفكير الأطفال في سني ما قبل المدرسة على اكتساب الرموز (الكلمات) التي تتبح لهم الإفادة من الخبرة الماضية بدرجة أكبر، وتشتق كثير من الرغم من التقليد المقلي وتتضمن صوراً بصرية وإحساسات جسمية، وعلى الرغم من أن تفكيرهم أكثر تقدماً من تفكير الأطفال في السنة الأولى أو الثانية من أعمارهم، إلا أن أطفال سني ما قبل المسرسة بميلون إلى تركيز انتباههم على بعد واحد في الوقت الواحد، مثلاً لو عرضت عليهم صندوق يحتوي كرات حمراء وضفراء ذات أحجام مختلفة صغيرة ومتوسطة وكبيرة، مصنوعة من

مواد مختلفة بالاستيكية وحديدية وزجاجية، فإن هذا الطفل سيصنفها حسب بعد واحد، إما اللون أو الحجم أو مادة الصنع، أي الكرات الصفراء على حدة أو الكرات الكبيرة على حدة أو الكرات الكبيرة على حدة أو الكرات الزجاجية على حدة وهم غير قادرين أيضاً على قلب أو عكس الأفعال صقلياً، (مثال يقول الطفل لجده؛ هذا ليس ابنك بل هو والدي)، ومن خصائص هذه المرحلة أيضاً ظهور مفهوم التمركز حول النات.



والذي يعني عدم القدرة على إدراك وجهات نظر الآخرين، كما يظهر ما يسمى بالإحيائية، وهو التعامل مع الأشياء على أنها كائنات حية مثل (بابا انظر القمر يلحقنا ونحن نمشي)، كما لا يستطيع الطفل في هذه المرحلة الاحتفاظ، أي القمر يلحقنا ونحن نمشي)، كما لا يستطيع الطفل في هذه المرحلة الاحتفاظ، أي احتفاظ الأشياء بطبيعتها حتى لو تغير شكلها أو مظهرها الخارجي، (مثال، لوضعت كوبين يحتويان كميتين متساويتين من الماء وسألت الطفل هل كمية الماء متساويين؟ لأجاب بنعم، ثم اسكب كمية الماء في الإناء الأول في إناء عريض، واسكب كمية الماء في الإناء الأولى الكما يحتوي على اسكب كمية الماء في الإناء الشائي في إناء طويل، وأسال الطفل أيهما يحتوي على كمية الماء أذكر، فيجيب الطفل أن كمية الماء في الإناء الطويل اكثر.



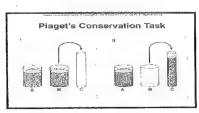


3. مرحلة العمليات المادية (7 -- 11سنة):

يقصد بالممليات تلك الأعمال أو النشاطات المقلية التي تتشابك لتصبح نظماً تعين الإنسان على التفكير المنطقي، هذه الممليات تكون في الفالب في الحسوسات.

إن الأطفال النبين تزيد أعمارهم عن سبع سنوات يقدرون عادة على قلب الأفعال عقلياً، ولكن تفكيرهم يكون محدود بالأشياء الماثلة فعلا في الحاضر، والتي يخبر ونها على نحو مباشر، ولذلك يطلق على هذه الرحلة مرحلة العمليات المادية، وطبيعة هذه الرجلية يمكن توضيحها باكتساب الطفل لفاهيم الاحتفاظ ويقاء الأشياء وما أن يبلغ معظم الأطفال السابعة من أعمارهم إلا ويستطيعوا أن يشرحوا على نحو صحيح أن الماء الذي يصب في إناء زجاجي قصير وعريض إلى إناء طويل ورفيع بيقى مقداره واحد، والقدرة على حل مشكلة صب الناء لا تضمن بالضرورة أن طفل السابعة سوف بقدر على حل مشكلة مشابهه تتضمن كرتين من الصلصال، فالطفل الذي شرح لماذا يحتوى الإناء الرفيع الطويل على نفس القدر من الماء الذي يحتويه الإنباء القصير المريض قد يصر بعد دقائق قليلة على أن تغير كرة الصلصال الساوية لكرة أخبري، بحيث تتخذ شكل مستطيل يجعلها أكبر من نظير تها، وبميل الأطفال في صيفوف المرحلية الابتدائيية الأولى إلى الاستجابة إلى كل موقف على أساس الخبرات المادية، ولا يتحقق الاتجاه إلى حل المشكلات بالتعميم من موقف إلى موقف آخر مشابه وليس مماثلاً بأي درجة من الاتساق حتى يبلغ الطفل نهاية سنوات المدرسة الابتدائية، وفضلاً عن ذلك إذا طلب منه أن يتناول مشكلة افتراضية، فإنه فيما يحتمل يتعرض للإحراج، ولا يحتمل أن يقدر

الأطفال في سن السابعة على حل الشكلات المجردة بالاندماج في استكشافات عقلية، أنهم بحاجة إلى تناول أشياء ملموسة، أو استرجاع خبرات ماضية محددة، لكي يفسروا الأشياء لأنفسهم وللآخرين.



4. مرحلة العمليات الحردة (11 سنة فأكثر):

حين يبلغ الأطفال النقطة التي يقدرون فيها على التعميم وعلى الاندماج في التفكير عن طريق المحاولة والخطأ، وإلى فرض الفروض واختبارها بعقولهم فيانهم في نظر بياجيه قد بلغوا مرحلة العمليات المجردة، وعلى الرغم من أن الأطفال في الثانية عشرة من أعمارهم يستطيعون أن يعالجوا المجردات العقلية التي تمثل الأشياء المادية، فإنهم قد يندمجوا في سلوك المحاولة والخطأ حين يطلب منهم حل مشكلة، ولكن الأطلب أن يعالج المراهقون حل المشكلة بتكوين فروض وغربلة الحلول المكنة لها وياختيار أكثر هذه الفروض رجاحة على نحو نسقى حين للحلول المعون نهاية المرحلة الثانوية، بمعنى يصبح تفكيرهم مثل تفكير العلماء.

كما تنمو ظاهرة التمركز حول المذات للمراهق أي يريد المراهق من المجتمع التركيز على قضاياه والاهتمام بها، والمساعدة في تحديد هويته (Wortman & el al, 1999).

نظرية برونرية النمو المرية:



يعتبر برونر أحد علماء النفس المرفيين النين ركزوا على دور البيشة في التعلم وعلى الخبرات الموجهة، كمدخل التنمية التفكير، وأكثر ما ركز عليه برونس في نظريته في المتعلم المصرفي هو البناء (Structure) الدي يستقبل فيه الطفال أو الفرد الخبرة، وقد أطلبق عليسه مفهوم التهشيلات المعرفيسة . Cognitive Representation.

وتشير التمثيلات إلى الطرق التي يتمثل فيها الفرد الخبرة التي يواجهها، والطريقة التي يخزن بها المعرفة التي يتفاعل معها، لذلك يعتبر التمثيل المعرفة هو البناء الذي يمثل وحدة نمو الفرد في مجال خبرة ما، وتقاس خبرات الفرد ومعارفه البناء الذي يمثل وحدة نمو الفرد في مجال خبرة ما، وتقاس خبرات الفرد ومعارفه بما لديه من تمثيلات معرفية، يفترض بوتر أن الأطفال يختلفون في تمثيلاتهم، وأن العوامل الرئيسي الذي يقف وراء هذه الاختلافات هو العامل البيئي، حيث أن العوامل البيئية من وجهة نظره هي التي تجعل بعض الأطفال يطورون تمثيلات عملية وحركية، في حين أن البعض الأخريقة عند حد التمثيلات الأيقونية (شبه الصورية)، والتي تمنع الأطفال من الوصول إلى تحقيق مستويات تمثيلات رمزية، ان هدف وهي المستويات التي يستطيع أن يتمثل فيها الفرد الخبرة عن طريق الرموز، الكلمات وإلماهجه، والمصطلحات، ويستطيع أن يعمل ذهنه في أشياء خفية مجردة بعيدة عن المائجة اليدوية، ويقتصر فهمها على المائجة الذهنية.

خصائص عمليات النمو العربية:

يسرى برونسران أي نظريسة للعمليات المعرفيسة، يجب أن تأخسد بير الاهتبسار العناصر انتالية:

- أ. يتميز الثمو العقلي بزيادة استقلال (تحرر) الاستجابة عن المثير هكلما تقدم الطفل في نموه العقلي ازداد تحرره من الاستجابة بالطريقة نفسها لنفس المنبه أو المثير، حيث يدرك الطفل ثدى تعلمه النظام اللغوي، مسألة التوسط بين المثير والاستجابة، بحيث يصبح قادراً على تأجيل عمليات الإشباع وتعديل الاستجابات أو المحافظة عليها في الأوضاع المثيرية المختلفية. (Gage.1992)
- 2. تطوير نظام رمزي داخلي لتنظيم المعلومات وتخزينها، تعتمد عملية النمو المقلي على تطوير نظام داخلي لتخزين المعلومات والتعامل معها، وما لم يتعلم الأطفال نظاماً رمزياً يمثلون به العالم عن حولهم، فلن يتمكنوا من التنبؤ ووضع الفرضيات وتصور النتائج المتوقعة والاستقراء وغير ذلك من العمليات المعقلية، لأن تخطي المعلومات الحسية يتطلب قدرة على التمثيل المعقلي أو الرمزي وفق نظام معين.
- قدرة المتعلم على التعبير بالكلمة والرمز عن نفسه وعن الآخرين، فيما يتعلق بالزمن الماضي والحاضر والمستقبل.

يشتمل التطور العقلي على قدرة متزايدة عند المرء يعبر فيها بالكلمات والرموز على فعله في الماضي أو عما سيفعله في الحاضر والمستقبل من أعمال، وهذا الأمر يرتبط بوعي الذات، ووعي البيئة المعيطة.

4. أن التفاعل المنظم بين المعلم والمتعلم، أمر ضروري للنمو المعرية السليم، فمجرد وجود الطفل في مجتمع ثقاية معين، لا يمني ضمان نموه المرية على نحو تام، بل لا بد من مساهمة المعلمين وأفراد الأسرة وغيرهم من الراشدين،

- عِ فهم هذه الثقافة وإيصالها إلى الطفل عن طريق عمليات التفاعل المنظمة (Gage,1992).
- 5. تعد اللغة مفتاح الثمو المريق، من خلالها يستطيع الفرد أن يشهم تصورات الأخرين للماتم الخارجي، وأن ينقل تصوراته إليهم، ومن خلال اللغشة يستطيع أيضاً أن يجعل البيئة أكثر انتظاماً، وتتبدى أهمية اللغة على نحو خاص في وظيفتها الوسيطية، حيث تتوسط اللغة الحوادث المتي تقع في العالم الخارجي وتربط بينها، وبكلما غدا الفرد أكبر سناً، غدا أكثر قدرة على استخدام اللغة كوسيط وهذا يمني أن فهم طبيعة النمو المريق، تستلزم تحليلاً لطبيعة اللغة، وللوظائف التي تقوم بها في هذا النمو تستلزم تحليلاً لطبيعة اللغة، وللوظائف التي تقوم بها في هذا النمو (Gage, 1992).

وجهة نظر برونر في مسألة تسريع النمو العربية:

لقد أسهم برونز بأعظم كشف محرية تربوي أمريكي - المسألة الأمريكية - في فرضيته التي تضمئت: "أن أي طفل يستطيع تعلم أي خبرة وية أي موضوع دراسي وية أي مرحلة من مراحل عمره، إذا ما توقر له المعلم المخلص". (قطامي، 1990).

وقد ظهرت لهذه الفرضية تضمينات تربوية متعددة في المدرسة الأمريكية بشكل خاص، مثل؛

- يستطيع الطفل تعلم أي خبرة في أي مادة دراسية.
- ليس هذاك فترة حرجة، لتعلم خبرات ما، ١٤ عمر معين دون غيره.
- إن الانتظار إلى أعمار محددة حتى تتوافر فيها للطفل القدرة على التعلم تمتبر مضيعة لعمر الطفل.
 - 4. لا داعى تتحديد سن مدرسى تدخول الطفل المدرسة.
- يستطيع الطفل السير بسرعات مختلفة بالنسبة للمواد الدراسية المختلفة:
 وذلحك يعنى أن لا يضضى الطفيل السنة في فيصل دراسي واحد في كل

المواد، وإنما ينبغي أن تتاح له الفرصة لينهب إلى مستواه المعريط في كل مادة دراسية (قطامي، 1990).

مراحل الثمو المرية عند بروتره

يحدد بروند التراكيب المرفية بصور ثلاث وهي صور التمثيلات، وهنه الصور أو التمثيلات أو التراكيب المرفية متدرجة، متسلسلة، غير محكومة بأعمار دقيقة، كما هو الحال لدى بياجيه وهذه الصور هي:

أولاً: التمثيلات العملية - أو تمثيال العمال والحركة . Inactive Representation:

ويحدث النمو المعربية التناءها من خلال العمل والفعل، ويتمرف الطفل على الأشياء والموضوعات المحيطة به من خلال ما يقوم به من أفعال حيالها، كاللمس والمعالجات اليدوية المختلفة، فالفعل هو الطريقة الوحيدة التي يتعرف بها طفل هذه المرحلة على المبيئة والتي يمثل بها عالمه الخارجي (نشواتي، 1996).

ثانياً: التمثيلات الأيقونية أو تمثيل الصور Iconic Representation.

وينمو لدى الطفل إدراك الخبرات التي يتفاعل معها، والتي يواجهها عن طريق التصورات البصرية الكانية والخيالات، حيث يتسنى للصورة أن تحل محل تمشيلات العمل أو الحركة، حيث يعتقد برونسران التمثيل الأيقوني يستطيع مساعدة الفعرد على تلخيص الأحداث بواسطة التنظيم الانتقائي للمدركات والخيالات، فالطفل الذي يستطيع أن يرسم خارطة تحدد الطريق إلى بيته، يقوم بتمثيل خبراته بطريقة ايقونية (أبو جادو، 2000).

دانداً، مرحلة التمثيلات الرمزية Symbolic Representation

حيث يتسنى للطالب التعبير عن خبراته عن طريق تمثيلات رمزية، ممثلة ية الرموز، والأشكال، واللغة، هيتحدث الطائب عما يشعر به، أو ما يفكر به عن طريق الكلمات، وكذلك ينمو الطالب بحيث يصبح قادراً على صياغة خبراته بطريقة لغوية أو غير لغوية، ويصبح التعبير اللغوي والتعبير التجريدي أكثر ما يميز هذا النوع من التمثيلات (قطامي، 1990).

نظرية هايجوتسكي Vygotsky:



منهجية فايجوتسكي في دراسة النمو المريد،

حاول "فايجوتسكي" فهم عملية تشكيل العقل من خلال التركييز على عملية النمو؛ وأن هذه العملية لا يمكن فهمها جيداً دون الإشارة إلى السياق الثقاية والاجتماعي الذي يحتضنها ولكنه اختلف عن بياجيه ويرونر في عدم تركيزه على مراحل متميزة ثهنا النمو، ورفض فكرة أن مبدأ واحداً (مثل الاتزان) بهكن أن يفسر عملية النمو بأكملها؛ واقترح أن هذه العملية معقدة، وإن طبيعتها تتغير اثناء حدوثها.

وتشكل الإطار النظري لجهود فايجوتسكي من ثالات موضوعات هي:

- 1. اعتماده على الأسلوب التطوري أو الجيني.
- 2. الإدعاء بأن العمليات المقلبة العليا تكمن جدورها في العمليات الاجتماعية.
- الإدهاء بأن العمليات العقلية يمكن فهمها فقيط من خلال فهم الأدوات والإشارات التي تتوسطها (Driscoll,1994).

لقد نظر هايجوتسكي إلى النمو (التطور) نظرة شاملة من الولادة حتى المات، ولا تقتصر على مرحلة معينة (الطفولة أو الراهقة أو الشيخوخة مثلاً) كما همي الممام النبين جاؤا قبله، وهو يرى أن الدراسة التطورية لمشكلة ما هي الكشف عن أسسها الجينية التكوينية التكوينية التكوينية الجيئية البينية الجيئية المسبية الحيوية (يمني البحث عن أصل نشأتها وتكوينها)، ولذلك فإن السؤال المهم عند هايجوتسكي ليس، كيف ينتقل تفكير الأطفال إلى تفكير يشبه لفكير الراشدين وإنما كيف تمكن الإنسان أصلاً من تطوير مهاراته وعملياته المقلية المليا، أي أنه كان مهتماً بكيفية حصول الأطفال على هذه العمليات والوظائف العقلية التي سوف يستخدمونها لاحقاً يُّ عاتبهم (Driscoll, 1994).

التعليم والنكاء Instruction and Intelligence.

يرى فيجوتسكي أن الطلبة غير القادرين على أداء الواجبات وحل المسائل أو حنف الأشياء من ظهر قلب أو تنكر التجارب عند تركهم لوحدهم مع وسائلهم الخاصة، ينجحون عادة بمساعدة شخص بالغ يحمل بياجيه Piaget هكرة سلبية بعض الشيء عن مثل هذا النجاح الظاهر، مدعياً بالنهم يوظفون تعليم وتعلم وبعض الشيء عن مثل هذا النجاح الظاهر، مدعياً بالنهم يوظفون تعليم وتعلم الإجراءات لا تطوير الفهم يرى بأن القدرة (الكفاية) العقلية "المبقرية" من هي إظهار للأنشطة التي يهارسها الطفل بدون مساعدة ويؤكد فيجوتسكي، من ناحية أخرى، على أن القدرة على التعلم من خلال التعليم هي نفسها سمة أساسية من سمات الذكاء البشري، عندما يساعد الكبار الأطفال على إنجاز الأشياء التي يقدرون عليها بمضردهم، فإنهم يعززون تطوير الموشة والقدرة ويدون القدرة المبيعة للتعليم والتعلم، لما تطورت الثقافات الإنسانية، ما دامت ممكنة التنفيذ فقط إذا كان غير البالغ يتعلم والبالغ يعلم، ومن هذا المنظور الذي يضع التعليم، في قلب التطور، يتم الكشف عن القدرات الكامنة للأطفال على التعلم وتدرك عادة في التفاعلات مع الأخرين الأكشر معرفة وخبرة (Wood, 1988).

ويسرى (Wood,1998) أن فيجوتسكي أشار لمنطقة التطبور الأقسرب إلى الفجوة الموجودة عند الفرد (سواء كان بالغاً أم طفالاً) بين ما يستطيع أداءه بمفرده وبين ما يستطيع أداءه بمفرده وبين ما يمكن إنجازه بمساعدة من شخص أكثر خبرة ومهارة منه، يقودنا هذا المفهوم إلى رؤية مختلفة تهاماً لـ"الاستعداد" Readiness للتعلم عن الرؤية التي قدمتها نظرية بياجية، فالاستعداد بمفهوم فيجوتسكي لا يستلزم فقط حالة الموفة الموجودة للطفل، بل قدرته على الثملم بوجود الساعدة فقد يختلف طفلان في نفس المستوى من الأداء (بدون مساعدة) في وإجب ممين في مدى قدرتهم على تعلم مقادير ممائلة من التعليم.

يجب أن يميز مستوى الأداء الحالي للطالب عن ذكائه واستعداده للتعلم، مع المزيد من المساعدة يمتلك بعض الأطفال مناطق تطور أقرب أكبر من غيرهم، حتى عندما تتماثل مستويات أدائهم الموجودة، يكون مثل هؤلاء الأطفال قادرين على التعلم بشكل أكبر من خلال التعليم.

تعنصنا نظرية فيجوتسكي طريقة لتصور وفهم الفروق الفردية في القابلية على التابلية على التابلية على التابلية على التعليم، "حيث لا تمتلك نظرية بياجيه ما تقوله في هذه المسالة، فلم يشرع بياجيه أبدأ باكتشاف الفروق الفردية في معدلات النمو، لذا لا نستغرب علم تعليقه على هذه المسألة.

هكذا فإن فيجوتسكي يرى بأن النجاح المنجز تعاونياً يكمن في أسس المتعلم والتطور: ويعتبر التعليم -- الرسمي وغير الرسمي على حد سواء في العديد من الأوساط الاجتماعية المنفذ من قبل أقران أو أخوة أو آباء أو أصدقاء أو معارف أو معلمين أكثر خبرة ومعرفة -- الأداة الرئيسية الناقلة للمعرفة.

التعلم والتعليم والتطور Learning, Instruction, and Development

يعتقد فيجوتسكي أن التعليم الجيد الوحيد هو ذلك الذي يسبق التطور ويقوده، وهو بذلك يرى أن عمليتي التطور والتعلم عمليتان منفصلتان، وإن كانتا مترابطتين من حيث أن التعلم يهيئ المجال أمام عمليات التطور للحركة والتقدم، إن تأخر التطور عن التعلم هو الذي ينتج ما سبق أن أطلق عليه منطقة التطور الأقرب، كذلك فإن فيجوتسكي يرى أن كل مادة دراسية لها ارتباطها الخاص بمسار تطور الأطفال، وهو ارتباط يتغير كلما انتقل الطفل من مرحلة تطورية إلى أخرى، وعند الأخذ بالاعتبار أشر التفاعل الاجتماعي على مناطق التطور الأقرب، فإن صورة أخسرى أكثسر تعقيداً "للتعاليم النساجح" تظهسر علسي السسطح (Driscoll,1993).

ولقد ناقش فياجوتسكي ثلاثة آراء حول كيفية تفاصل عمليتي التطور والتعليم، ورفضها كلها.

الرأي الأول، وهو الذي يرى بأن التطور شرط سابق للتعلم، وهو رأي يعزى أساساً إلى بياجيه، ولا شك أن التضمين التربوي القائم على هذا الرأي هو انه لا يمكن (ولا يصح) أن نعلم المضاهيم والمشكلات المنطقية في أي موضوع دراسي قبل أن نطبور عند الأطفال العمليات المنطقية اللازمة لاستيمابه وفهمه نطبور عند الأطفال العمليات المنطقية في مرحلة التطور عند الفرد تحدد (Driscoll, 1993)، مطبقاً لما يراه بياجيه، فإن مرحلة التطور عند الفرد تحدد فوعية تفكيره، وأن التعليم فوق ذلك المستوى لا يولد تعلماً (عدس، 1998).

الراي الثنائي: وهو الذي يدى أن التطور والتعلم شيء واحد، وهي نظرة خاصة بالسلوكيين وأيضاً حظرية معالجة المعلومات، أما هايجوتسكي هيرى أن التعلم أكثر من مجرد القدرة على اكتساب القدرة على التفكير؛ أنه اكتساب قدرات تفكيرية متخصصة، تساعد الطفل على تناول أسباب متعددة، وهذا يتطلب انتباه مصممي التدريس إلى المتطلبات السابقة المحددة تكل موضوع دراسي.

السرأي الثالث: وهمو السني يجمع بسين السرايين الأول والثساني، ووجده ها يجونسكي غير صحيح كذلك وقد تبنى ها يجونسكي رأياً مختلفاً أكثر تعقيداً يعتمد على التفاعل بين التعلم والتطور فمن ناحية التعلم — وبالتالي التعليم — يسبق التطور ويدهمه إلى الأمام (Driscoll,1993).

يعتقد فيجوتسكي بأن عمليات التطور تتخلف وراء عمليات التعلم (التعلم بسبق التطور)، وهو يشير إلى أن الأطفال يستطيعون دائماً إتمام بعض المهمات بمساعدة الرفاق أو المعلمين في حين أنهم لا يستطيعون إتمامهما بمفردهم، أن القدرات التي يمكن للأطفال إظهارها عندما يعلمون بمساعدة الأخرين هي من النوع الذي لم يتم تطويره بعد، وهي في طريقها لأن تصبح مدوته، وهذا ما أشار إليه فايجوتسكي بمنطقة التطور الأقرب التي تشير إلى الشرق بين المستوى الحالي للتطور عند الفرد والمستوى الكالي.

اللغة والتفكير عثد فيجوتسكيء

ينظر فيجوتسكي إلى اللغة كوسيط هام بين التعلم والتطور، فاللغة التطور في البيئة المحيطة به، تتطور في البداية بسبب حاجة الطفل إلى التواصل مع الناس في البيئة المحيطة به، وفي خلال تطور الطفل، فإن اللغة تتحول إلى كلام داخلي، أي تصبح عملية داخلية تعمل على تنظيم أفكار الطفل (عدم، 1988).

يرى فيجوتسكي أن تفكير الطفل وكلامه يبدأن كفعلين منفصلين، بمكن تمثيلهما بدائرة بن منفصلين، بمكن تمثيلهما بدائرة بن منفصلين، الدائرة الأولى تمثل التفكير غير المنطوق، الصامت Non والدائرة الثانية الكلام المجرد من المفاهيم والأفكار Nonverbal thought Speech ومنع نمو الطفل تلتقي الدائرتان وتتداخلان وتمثل اتصال الدائرتين التفكير المنطوق Verbal Thought؛ بمعنى أن الطفل يكتسب مضاهيم يستار إليها بكلمات، وكلمة مفهوم Concept هنا تعني تجريد مضاهيم يفتر المهادة بين مناور المهادة بين هنه الأشياء.

ويتزايد التداخل مع تناية الثقافة والتعليم، إلا أن الدائرتين لا تتطابقان تماماً، حيث تبقى هناك مساحة للتفكير الصامت غير المنطوق.

ونستخلص مما سبق، وحسب وجهة نظر فيجوتسكي بأن اللغة والفكر وظهفترن منفصلتين، ففي السنوات المبكرة الأولى، يحدث التفكير بشكل مستقل عن اللغة، وعندما تظهر اللغة تستعمل كوسيلة اتصال أكثر من أنها ميكانزم للتفكير، اللغة، وعندما تظهر اللغة تستعمل كوسيلة اتصال أكثر من أنها ميكانزم للتفكير، ولكن أحياناً ومند عمر سنتين تصبح اللغة والفكر متداخلين (توامين)؛ فيبدأ الأطفال يعبروا عن أفكارهم عندما يتكلموا، وبعدث يبدأ التفكير ويظهر على شكل كمات، وهذا يقودنا إلى الحديث الذاتي أي الشخص يتكلم مع نفسه، وهذا ما يشير إليه بياجيه التمركز حول النات ويشكل تدريجي، فإن الحديث الذاتي يصبح كلام باطني المستقل ذهني (عقلي) الشخص مع نفسه بشكل ذهني (عقلي) أكما تفس الغرض، فالأطفال يوجهوا سلوكاتهم (الحديث الذاتي والكلام الباطني) لهما تفس الغرض، فالأطفال يوجهوا سلوكاتهم بنفس الطريقة التي وجهها الراشدون بها مسبقاً (Ormrod, 1995).

مساهمات فيجوتسكي في النمو المعرفي:

لقد قدم فيجوتسكي ثلاث مساهمات مهمة، تساعد على فهم النمو العربية،

أولاً: أهمية التفاعل الاجتماعي ومنطقة التطور الأقرب:

يرى فيجوتسكي أن النمو المعربية الأطفال يمكن تسهيله وتشجيعه من خسلال تفاعلسهم مسع أفسراد أكثسر مسلهم قسدرة وتقسدماً، مثسل الوالسدين والمعلمين.(Ormrod, 1995) وهذا ما يقودنا إلى توضح مفهوم منطقة التطور الأقرب.

منطقة التطور الأقرب The Zone of Proximal Development.

يرى فيجوتسكي أنه في أي مرحلة ما من مراحل نمو الطفل توجد مسائل معينة، يكون الطفل على وشك حلها لكنه بحاجة إلى بعض الموجهات أو الإيحاءات أو المساعدة من قبل الأخرين للتمكن من تذكر بعض الجزئيات، فالخطوات اللازمة لحل تلك المسائل وفي هذا الإطار، ميز فيجوتسكي بين مستويين من مستويات النمو المربة:

مستوى النمو الحقيقي Actual Development Level

ويشير إلى المستوى الذي يستطيع الطفل من خلال أنه ينجز المهمة بنجاح بشكل مستقل، أي يدون مساعدة من المعلم أو أي راشد آخر.

مستوى النمو المحتمل Potential Development

ويشير إلى المستوى الذي يستطيع الطفل من خلاله أن ينجز المهمة بنجاح بمساعدة الآخرين له (Ormord, 1995).

اما منطقة التطور الأقرب The Zone of Proximal Development فهي عبارة عن المساحة أو المنطقة التي لا يستطيع فيها الطفل حل المشكلة بمفرده ألا بمساعدة وتوجيه الراشدين، أو بالتعاون مع زميل أكثر نمواً منه، أي بمعنى أنها للك المنطقة التي تكون فيها التعليمات ذات فائدة وتؤدي الفرض لأنها هي المنطقة التي يمكن أن يحدث فيها التعلم الحقيقي.

وهكذا نستطيع أن نبرى أفكار فيجولسكي من الحديث الناتي في النمو المعربية مع فكرة منطقة التطور الأقرب، يرى فيجولسكي أنه غالباً ما يساعد الراشد الطفل في حل مسألة أو إنجاز عمل ما باستخدام الموجهات أو الإيحاءات اللفظية، ويبدو أن هذه المساعدة تقل تدريجياً كلما اتبع الطالب هذه الموجهات أو التعليمات من خلال إعطاء الإيحاءات كحديث ذاتى، وأخيراً كحديث صامت على سببل

المثال، طفل أضاع لعبته ووجدها بمساعدة والمده، ثم بعد فترة من الوقت، أضاع كتابه المدرسي، فإن الحديث المذاتي لهذا الطائب سيأخذ الشكل التالي: "أين كتابي"؟ لقد استخدمته في حصة الرياضيات..وضعته في الحقيبة...وريما"، أن بإمكان الطفل الأن ويطريقة منظمة إيجاد كتابه الضائع دون مساعدة أحمد (Woolfolk, 1995).

Assisted Learning دانياً، التعلم بالساعدة

تلعب اللفة دوراً هاماً في عملية النمو، إذ يعتقد فيجوتسكي أن النمو المربية يحدث من خلال تفاعل الطفل وأحاديثه مع من هم أقدر منه في نفس الثقافة من الأقران والراشدين، ويمثل هؤلاء موجهين ومعلمين للطفل إذ يزودونه بالمساعدة اللازمة لتطوير ونمو قدراته على الفهم ولهذا فالعشل ليس وحيداً في هذا العالم ليكتشف الحمليات العقلية كالتصنيف والاحتفاظ وإنما يتم اكتشافه لهذه المعمليات من خلال مساعدة أفراد الأسرة والأقران والمعلمين وتتم معظم توجيهات مؤلاء المحيلية بالمنافضة على الشعافة المؤلاء المحيلية الأداء المتقاف عبر اللغة في معظم الثقافات وفي بعض الثقافات فإن ملاحظة الأداء المتقن لعمل ما، تساعد وتوجه الطفل على التعلم (البيلي وآخرون)

دانداً، انسفالات Scaffolding،

وقد سمى (وود وزملاؤه) المساعدة التي يقدمها الراشدون للطفل بانها مساندة (سقالات) Scaffolding ويقترح هذا المفهوم بأن الأطفال يستخدمون هذه المساعدة للتدعيم أثناء بنائهم لمفهم أصيل، والدي بدوره يؤدي في النهايية لحل المساعدة للتدعيم أثناء بنائهم لمفهم أصيل، والدي بدوره يؤدي في النهايية لحل المشكلات بأنفسهم، وهذا الدعم قد يكون على شكل إيحاءات أو تذكير أو تشجيع أو تجزئة المشكلات إلى خطوات أو إعطاء أمثلة ونساذج أو أي شيء يساعد في نمو الطفل، وتطوير استقلاليته كمتعلم يتضمن التعلم بالمساعدة داخل غرفة الصف وإعطاء معلومات وإيحاءات وتذكير وإعطاء الكمية المناسبة من التشجيع في الوقت المناسب ومن شم السماح للطلبة بالاعتماد على انفسسهم في حمل المسائل (Woolfolk, 1995).

يستطيع العلم المساعدة في عملية التعلم من خلال عرض المهارة على الطلاب وحل جزء من المسألة أمامهم، وإعطاء أمثلة لهم أو مراجعة كراساتهم وإعطائهم تغذية راجعة، ومن ثم السماح لهم بإعادة كتابة الواجب الذي أخطأوا طيه.

يرى فيجوتسكي أن التفاعل الاجتماعي والمساعدة التي يتلقاها الطفل هي أحشر من مجرد طرق للتعليم، بل هي أصول العمليات العقلية العليا كحل المشكلات، ولقد افترض فيجوتسكي أن فكرة الوظيفة العقلية هي لون من اشكال النشاط التي يستخدمها الأفراد والجماعات على حنر سواء.

فعلى سبيل الثنال، فإن الجماعة تتذكر كما يتذكر الفرد منا، كما يُخ المثال: فقَد طفل في الشادية من عمره لعبته، وطلب من والده المساعدة لإيجاد اللعبة فسأل الوالد ابنه أين رأيت اللعبة آخر مرة وأجاب الطفل: لا أعرف ها تركتها في غرفتك وأجاب الطفل: لا هل أعطيتها لابن الجيران وأجاب الطفل: لا ويستمر الوائد في طرح العديد من الأسئلة وكانت إجابة الطفل لا وأخيراً، يسأل الوالد ابنه يمكن أنك تركتها داخل السيارة، عندها يجيب الطفل: امتقد ذلك، من تنكر مكان اللعبة والجواب، لا إحد منهما دل كليهما معاً.

لقد كان التنكر وحل المشكلة في التفاعل الاجتماعي الذي بينهما، لكن الطفل يتشرب أساليب يستخدمها في التنكر، فيما إذا فقد شيئاً في المستقبل، وفي مرحلة ما سيكون الطفل قادراً ويشكل مستقل على حل مثل هذه المشكلة.

يعتقد فيجوتسكي أن جميع الوظائف العقلية العليا لها أصولها في التفاعل الاجتماعي، أن مثل إستراتيجية إيجاد اللعبة كوظيفة عقلية عليا تبدو أولاً بين الوائد والابن قبل أن تصبح عملية مستقلة داخل الطفل نفسه.

دور اللغة والحديث الداتي:

تعتبر اللغة، من وجهة نظر فيجونسكي قضية أساسية وهامة للنمو المعرق، حيث تزود الطفل بطرق للتعبير عن الأفكان وطرح الأسفلة، ووعاء لاستيعاب المفاهيم اللازمة للتفكير فعند النظر إلى مشكلة ما، فإننا بشكل عام نفكر بكلمات وشبه جمل – فلنلك فقد أكد فيجونسكي كثيراً على دور اللغة في النمو المعرفي مقارشة مع بياجيه في الحقيقة، يعتقد فيجونسكي أن اللغة والتي هي على شكل حديث ذاتسي (التحدث مع نفسك) تعمل على توجيله النمو المعرفية (Woolfolk,1995).

الحديث الذاتي والتعلم:

بما أن الحديث الذاتي يساعد الطلبة على تنظيم افكارهم يصبح من المعقول السماح لهم، بل وتشجيعهم باستخدامه في المدرسة مع الإصرار على استخدامه بصمت تمام وخاصة مع الأطفال الصغار المدين يحاولون حل معضلة صعبة فإن الصمت التام يجعل العمل شاقاً، وربما ذلاحظ أنه كلما ازدادت "تعتمة "Muttering" الأطفال فإن ذلك مؤشر على أنهم بحاجة لمساعدة أكثر، هناتك طريقة تعرف بالتوجيه المحرفي الذاتي Cognitive Self-Instruction وهي تعليم الطلبة استخدام الحديث الذاتي لتوجيه المتعلم على سبيل المثال، يتعلم الطلبة إعطاء انفسهم إشارات تذكرهم بضرورة الحدر والحرص والتباطؤ في حل المسائل الحسابية (Woolfalk, 1995).

المحادثة التعليمية:

إن أهم تطبيقات فيجوتسكي أن التعلم الفعال والفهم يتطلبان التفاعل والمحادثة، يحتاج الطلبة إلى الكفاح في حل الشكلات في منطقة التطور الأقرب، وهم بحاجة إلى المسائدة التي سيحصلون عليها من خلال التفاصل مع الملم أو الطلبة الأخرين، إذ تـزود المحادثة التعليمية الطلبة بهـنده الفـرص، وسميت بالمحادثة التعليمية لأنه قد خطط لها كي تستشير المتعلم، ولكنها ليست محاضرة أو مناقشة تقليدية التي يسيطر فيها المعلم على الموقف التعليمي، فهدف المعلم هو إشراك جميع الطلبة في المناقشة، وهكذا يصبح المعلم مجرد موجه يساعد الطلبة للتحديد طريقة فهمهم مشكلة.

بياجيه وفيجوتسكى فإالحديث والتفكير

تتعلق أشهر الضروق في الرأي بسين فيجوتسكي وبياجيه بطبيعة اللغة و وتأثيرها على التطور الفكري، فبياجيه يؤكد على عدم فرض اللغة لأية تأثيرات تكوينية على بنية التفكير، فهي "وسيط" وهي طريقة تهثيل تحدث الأفكار داخلها، فالأفصال والممليات النهنية وعمليات الستفكير تتبع مسن الفعسل لا مسن الكلام. (Wood,1998).

ومع ذلك فإن نظرية بياجيه أكثر تعقلاً ورصانة مها تشير إليه هذه الإسما، وعلى الرغم من أن اللغة لا تخلق تركيب (بنية) التفكير فإنها تسهل ظهوره، فعلى سبيل المثال، أنه من خلال التحدث إلى الأخرين وخاصة الأطفال يصبح تفكير الطفل مكيفاً ومؤهلاً اجتماعياً، قد يحفز ما يقوله طفل آخر عن حدث ما التفكير أو المناقشة أو المجادلة، قد يقوه حكا الطفلين إلى مراجعة وإعادة التفكير بوجهات نظرهم ولكن تركيب (بنية) ذكاء الطفل، القائم على أساس التنفيط، هو الذي يحدد متى تحدث مثل هذه المبادلات التماونية، وعندما حلل بياجيه المحادثات بين الأطفال الصفار مثلاً، لم يجد دليلاً على قدرتهم على مناقشة الأمور بمنطقية وعقلانية، فكتب بياجيه بهذا الخصوص، إذا لم يجر الأطفال قبل سن السابعة أو الثامنة محادثات مستندة إلى علاقات منطقية أو سببية فإن السبب سن السابعة أو الثامنة محادثات مستندة إلى علاقات منطقية أو سببية فإن السبب للمذه الأسئلة عندراً ما يفهمون بعضهم البعض في تلك السن عند تطرقهم لله هذه الأسئلة هذه الأسئلة (Wood,1998)).

فها يمكن الحديث عنه يتحدد بواسطة مراحل تطور الأطفال، فتفكير (وحديث) الطفل قبل سن المدرسة منطلقاً من الذات (التمركز حول الذات) ليمكس تفكير ونشاط ووجهة نظر الطفل، ففي هذه المرحلة قد يستجيب الطفل لما يقوله شخص آخر ولكنه لا يستطيع أن يضع نفسه في مكانه ولا يفهم ما يقوله من منظور ذلك الشخص، لذلك كتب بياجيه "يبدو أنه يجب أن يبدأ الضرد من نشاط المشفل نفهم تفكيره ونشاطه بالتأكيد المتمركز حول النات". (Wood, 1998).

يرى بياجيه، أنه بالرغم من تحدث الأطفال فيما بينهم وهم يلعبون (قبل سن النهاب للمدرسة) فإنهم عني الواقع - بحسب رأي بياجيه - لا يتحدثون، حيث لا يهكن لطفل مرحلة ما قبل العمليات المتفكير بماهية المالم من وجهية نظر شخص آخر ولفعل ذلك يجب أن يكون الطفل قادراً على تجاهل وضعه البدني والعقلي وأن يكون قادراً على تجاهل وضعه البدني والعقلي وأن يكون قادراً على إنشاء مواقف كما تبدو من منظورات آخرين يتمكن الأطفال من إنجاز هذه الإشارات فقط عندما يكونوا قد طوروا عمليات ذهنية، وقبل بلوغ هذه المرحلة هإنهم يفهمون ما يقال من قبل شخص آخر سواء كان بالغاً أم طفلاً من وجهة نظرهم الخاصة، متمثلين بذلك معنى الكثير مما قبل لهم، فتأثير اللغة على الطفل مقتصر على ما يمكن فهمه واستيعابه، ويتحدد ذلك ببنية (تركيب) تفكير الطفل، تظهر التبادلية المحقيقية ومحاولات الفهم المشترك فقط مع تطور مرحلة العمليات المادية في سن السابعة تقريباً، وهذا هو سبب الهماك مع تطاطأل النابن يلعبون ويتحدثون فيما بينهم، في حوارات جماعية مع الناات" بدلاً من اشتراكهم في حوار حقيقي.

تشترك نظرية فيجوتسكي في بعض الأصور مع نظرية بياجيه ولكنها تختلف عنها جذرياً في معالجتها للغة وتأثيرها على التفكير، يتفق فيجوتسكي مع رأي بياجيه في أن الأطفال لا يفكرون مثل الكبار، واستحسن حقيقة عدم محاولة بياجيه اكتشاف ما لا يستطيع الأطفال عمله مقارنة بالكبار، بل سعى لاكتشاف ما يمكنهم عمله وما قاموا بعمله هملاً.

ويبرى فيجوتسكي بان حديث الطفولة ليس شأنا أنويا (متمركز حول الذات) شخصياً، بل العكس فهو حديث اجتماعي صريح بق المصدر (الأصل) والقصد (الهدف)، ولاحظ فيجوتسكي أيضاً ما اطلق عليه بياجيه "الحوارات الجماعية مع المنات" التي يقوم بها الأطفال ولكنه قدم لها تفسيراً مختلفاً، فبالنسبة لفيجوتسكي فهم يمثلون مرحلة مهمة من الانتقال بين وظيفتين مختلفتين تهاماً للغة، ففي البداية يؤدي الكلام وظيفة صريحة وتنظيمية، ويؤدي فيما بعد وظافف أخرى، ويغير الطريقة التي يتعلم ويفكر ويفهم بها الأطفال،حيث تصبح اللغة فيما بعد وسيلة للتفكير، وليست مجرد ترميز (شفرة) أو نظام لتمثل العالم بل وسيلة لتحقيق التنظيم والضبط، أن الدافع الأولي للإيحاءات والكلام هو السيطرة على العالم من خلال مساعدة الأخرين له، بسبب ضعفه ولا يمكنه النهوض باعباءه الخاصة لوحدة، وتقوم الإيحاءات والكلام بهذا الدور مانحة الطفل سبيلاً للتأثير على على مسيرة مستقبله المباشر الداي لا يستمكن مسن تحقيقه بيشكل الخسر على مسيرة مستقبله المباشر الذي لا يستمكن مسن تحقيقه بيشكل الخسر على مسيرة مستقبله المباشر الذي لا يستمكن مسن تحقيقه بيشكل الخسر (Wood,1998)).

بمعنى آخر، يرى فيجوتسكي أن الكلام المتمركز حول الندات خطوة انتقالية من الكلام المصوتي الخدارجي إلى الكلام المداخلي، إن استدخال الكلام يعني أن العمليات العقلية تصبح سهلة، وأن التوجية النداتي نحو العمل يصبح ممكناً بدون الكلام الظاهر (عاقل، 1998).

مقارشة بين وجهستي نظس بياجيسه وفيجوتسكي حول الحسيث السناتي (التمريكز حول النات).

إذا صدرفت بعض الوقت في مراقبة الأطفال، فتسجدهم يتحدثون مع الفسهم وهم يلعبون وقد سمى بياجيه هذه العملية بالصديث المتمركز حول الذات وافترض بياجيه ذلك — الحديث المتمركز حول النذات — بأنه بمثابة مؤشر على أن الطفل لا يستطيع رؤية العالم من وجهة نظر الأخرين، أنهم يتحدثون عن الأشياء المهمة التي تهمهم فقط لا سامعيهم وكلما نضجوا هؤلاء الأطفال وعاشوا

الاختلافات مع من حولهم، فإن هؤلاء الأطفال، كما يرى بياجيه، يطورون الحديث الاجتماعي Socialized Speech الاجتماعي Asialized Speech الاجتماعي

أما فيجوتسكي، فلديه أفكار مختلفة عن بياجيه عن حديث الأطفال الداتي، فهو يتفق مع بياجيه على أنه مؤشر لعدم نضج الطفل العربية، في حين يختلف معه، ويقترح أن هذه التمتمة Muttering تلعب دوراً مهماً بي التطور يختلف معه، ويقترح أن هذه التمتمة المعربية، أن الأطفال يتواصلون مع أنفسهم لاختيار سلوكاتهم وأفكارهم، فقد تلاحظ أطفال الروضة يحدثون أنفسهم وهم يلعبون أو يحاولون تجميع قطع اللعبة، وكلما نضج هؤلاء الأطفال فإن حديث الذاتي يتحول لديهم من حديث ظاهر إلى همس ذاتي ثم حركة شفاه، ثم حديث صامتاً وأخيراً يفكرون فقيط بالكلمات التي توجه سلوكاتهم، يصل الحديث الذاتي ذروته في عمر 5 - 7 سنوات، ويصل الأطفال الموهوبون إلى هذه المرحلة في سن مبكرة ويختفي في عمر 9 سنوات، ويصل الأطفال الموهوبون إلى هذه المرحلة في سن مبكرة (woolfolk, 1994).

الخلاصة:

يؤكد بياجيه على مرور الأطفال بسلسلة من المراحل قبل إنشائهم للقدرة على الإدراك والتفكير والفهم بشكل ناضح وعقلاني، وحسب وجهة نظر بياجيه، يمكن أن يؤثر المعلم سواء عن طريق الشرح أو طرح الأسئلة على مسيرة التطور الفكري إذا كان الطفل قادراً على استيعاب ما يقال، يتحدد الاستيعاب بدوره بالمرحلة التي بلغها الطفل من التطور، يقودنا هذا إلى مفهوم محدد للتعلم وهو الاستعداد (Wood,1998).

يشترك فيجوتسكي مع نظرية بياجيه في بعض الجوانب، خاصة المتعلقة بالتركيز على النشاط كأساس للتعلم وتطور التفكير، ومع ذلك فإنه يستلزم ثلاثة افتراضات مختلفة (منطقة التطور الأقرب) السقالات، التعلم بالمساعدة، بشأن العلاقة بين التحدث وبين التفكير، ويستلزم تركيزاً أكبر بكثير على دور اما برونس الذي تأثر بفيجوتسكي فقد كان ينشئ أسس نظريته عن التعليم في الستينات عندما كان تمثيل نظرية المعلومات في علم النفس ماضي التعليم في الستينات عندما كان تمثيل نظرية المعلومات في علم النفس ماضي قدماً ، خلافاً لبياجيه وفايجوتسكي فقد شرع برونس في دراسة تطور الطفل بعد بحث مكثف في تفكير الطفل وحله للمشاكل، وعلى الرغم من التقائم مع فايجوتسكي مع تأكيده على أهمية الثقافة والتاريخ الثقابية في صياغة التفكير فقد زودته خلفات منشر فضميلاً المعلية المشتركة في النضوج والمعرفة المؤهلة اجتماعياً، تقوم نظريته خلافاً لنظريات بياجيه أو فيجوتسكي على اساس نظرية لغة المعلومات، وكمثال على ذلك لقد عنون إحدى مقالاته "النهاب إلى ما وراء المعلومات المعلومات فحسب وإنما على تعدي نطاقها بابتكار القواعد قدرتنا على تلفي المعلومات فحسب وإنما على تعدي نطاقها بابتكار القواعد والتوانين .(Wood, 1998).

اقتنع برونر -- مثل فيجوتسكي -- بأن الخبرة الأجتماعية تلعب دوراً رئيسياً في التطور العقلي.

ويمكن القول بان نظرية بوربر تقع في الوسط بين نظرية بياجيه ونظرية فيجوتسكي، حيث ركز برونر – شأن بياجيه – على أهمية القيود البيولوجية والتطورية على ذكاء البشروفي نفس الوقت أكد – مثل فيجوتسكي – على طريقة صياغة الثقافة وتغييرها لتطور الطفل، وأعطى دوراً أكثر مركزية وأهمية – مما أولاه بياجيه – للتفاعل الاجتماعي واللغة، والتعليم في تكوين العقل، وظف برونر لفة معالجة المعلومات في صياغة أفكاره ويكون بدلك قد زودنا فرصة لدمج نتائج العمل الجاري على معرفة الكبار بنتائج دراسة الأطفال غالباً ما يتغاضى علماء النفس العرفي ممن يدرسون ذكاء البالغين عن عملية التطور والتعليم.

لقه سعى برونزر الإقامة تفسيره للعمليات الناهنية عن إحساس الثقافة والتطور مستفيداً من رؤى بياجيه وفيجوتسكي.

التضمينات التربوية:

هنسا لك بمسض التسضمينات التربويسة المستقة مسن افكسار بياجيسه ويرونرواليجوتسكي للتعليم:

- أ. فهم تفكير الطلبة، لأن تفكير الأطفال يختلف عن تفكير الراشدين، فعلى المعلمين بذل جهوداً خاصة لفهم عمليات التفكير لدى الأطفال وذلك من خلال الملحظات والمقابلات...الخ، لأن فهم العمليات المعرفية للأطفال ستساعدهم في تعليم أفضل.
- استخدام ماود مادية (ملموسة) فالأطفال، ويشكل خاص، في المرحلة الأساسية الأولى يتعلموا بشكل فعال من خلال المواد والموضوعات واللظواهر المادية (المحسوسة) بينما تكون المواد الأخرى (كالكلمات والمرموز) أقل فاعلية، لذلك على المعلم تزويد الطلبة بالأشياء التي يستطيعوا معالجتها، ورؤيتها، ولمسها...الت.
- التسلسل في التدريس، على العلمين مراعاة التسلسل في التدريس حسب المراحل النمائية التي يمربها الطلبة.
- 4. تقديم خبرات جديدة، على المعلمين تقديم خبرات جديدة، على أن تكون ملائمة تعرفة الأطفال الحالية، وأن تضع الطلبة في حالات من عدم التوازن للوصول بهم إلى إحالة التوازن المعرفي.
 - 5. مراعاة سرعة الطلبة في التعليم،
 - 6. التأكيد على قيمة التفاعل الاجتماعي،
 - 7. تحليل الأخطاء،
 - 8. المزاوجة بين القدرات والاستراتيجيات (Gage,1992).
 - 9. يجب أن تدعم البيئة التعليمية نشاط الطفل.

10.أن تفاعل الأطفال مع أقرانهم في الصف مصدرهام للنمو المعرفي.

نظرية التعلم الاجتماعي Theory Social Learning

كانت المحاولة الأولى في هذا الاتجاه تلك التي صاغها ميللر ودولارد، وهما مين إعلام المدرسة السلوكية الحديثة في كتابهما الشهير (التعلم الاجتماعي والمحاكاة) المذي صدر عام 1941م، وفيه حاولا التوفيق بين مبادئ السلوكية ومبادئ التحليل النفسي، ولكن يرجع الفضل في تبلور هذا الاتجاه إلى البرت باندورا وريتشارد والترزفي كتابهما الشهير الذي صدر عام 1962 م وعنوانه (التعلم الاجتماعي ونمو الشخصية)، شم كتاب (نظرية التعلم الاجتماعي) تبادورا Bandura الذي صدر عام 1977م.

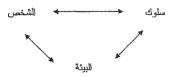
يركز هذا الاتجاه في تفسير التعلم على أن المتعلمين متأثرين بعواصل داخلية أو مثيرات بيئية أيضاً، فيحدث التعلم وفق هذه النظرية من التفاعل بين المعوامل الشخصية والعوامل البيئية، وتؤكد النظرية على أن البيئات التي يتفاعل معها المتعلمين ليست عشوائية ولكن يتم اختيارها وتغييرها من خلال سلوك الأفراد. وهذا الاتجاه في التعلم يوفر تفسيراً مفيداً عن كيفية حدوث التعلم بالملاحظة وكيف يتم تنظيم الأفراد لأنفسهم من خلال سلوكهم، وفي التعليم الاجتماعي يتم استخدام كل من التعزيز الخارجي External Reinforcement للتعرف وانتفسير المورق الداخلي للتعلم من الأخرين، فالأفراد كائنات اجتماعية، ومن خلال الشواب على كيفية جدوى التعلم من الأخرين، فالأفراد كائنات اجتماعية، ومن خلال الشواب المحافظة الفرد لمالله الاجتماعي و التفسير المعربية لهذا العالم، ومن خلال الشواب المعتبات لهذا العالم، ومن خلال الشواب والقارات المختلفة.

مسلمات نظرية التعلم الاجتماعى:

انطلقت تظرية التعلم الاجتماعي من افتراضات ومسلمات أساسية حول التعلم والأداء، وهذه السلمات هي:

i. التخاملية التبادلية Reciprocal Interactions أ.

تناقش باندورا، وهو أحد منظري التعلم الاجتماعي، أن السلوك الإنساني يحدث داخل تضاعلية تبادئية ثلاثية هي: السلوك والمتغيرات البيئية والعواسل الشخصية.



ويتضح مفهوم التفاعلية التبادلية الثلاثية في واحد من مصطلحات باندور وهو الكفاية الناتية المدركة Perceived self-efficacy. وهي معتقدات الفرد حول إمكانية قيامه بعمل ما بشكل سليم وإيجابي، وفيما يتطلق بالتفاعل بين الكفاية الذاتية (عوامل الشخصية) والسلوك فقد بينت السراسات أن الكفاية الداتية تؤثر في سلوكات الأداء مثل اختيار المهمة والمواظبة والجهد المبدول واكتساب المهارات، وبدورها تقوم هذه السلوكات بتكييف الكفاية الداتية للفرد.

ب. التملم المامل والبديل enactive and vicarious learning.

بناء على هذه النظرية فإن التعلم هو نشاط معالجة معلومات، حيث يتم فيه تحويل المعلومات حول سلوكات معينة إلى تعثيلات رمزية توجه العمل، ويتم التعلم إما بالعمل الفعلي أو بطريقة بديلة من خلال ملاحظة تماذج تقوم بالأداء. والتعلم العامل يتضمن التعلم من خلال نواتج الأفعال، فالسلوكات التي يتبعها النجاح تبقى والسلوكات التي يتبعها الفشل تزول.

وقرى هذه النظرية أن الكثير من التملم الإنساني يحدث بطريقة بديلة، أي بدون قيام الفرد بالأداء الفعلي، ومصادر التعلم البديل إما الملاحظة أو الاستماع، أو بمشاهدة التلفاز أو الفيديو أو الاستماع إلى الراديو أو بقراءة الصحف والمجلات والكتب.

كوما يقوم التعلم البديل كذلك بإنقاذ الناس من السلوكات ذات العواقب السامة خطرة من خلال العواقب السامة خطرة من خلال الكتب دون الحاجة لأن يلدغوا ليتعلموا أنها خطرة.

ج. التعلم والأداء:

ينبغي التفريق هنا بين تعلم ما تم اكتسابه مسبقاً أو آداءه. فمن خلال الملاحظة بكتسب الناس المعرفة التي قد لا تستخدم وقت التعلم، فالأفراد يكتسبون معرفة صريحة Declarative Knowledge على شكل حقائق وأحداث ونصوص وشمر وأغاني... إلخ، كما يكتسبون معرفة إجرائية مثل خطوات عملية معينة والخوارزميات، إضافة إلى اكتسابهم أيضاً معرفة شرطية وهي مصرفتهم متى يستخدمون المعرفة المصريحة والموفة الإجرائية وكيف يستخدموها ولماذا

إن أي من هذه الأشكال الثلاث يمكن اكتسابه ولكن ليس شرطاً القيام بها عند حدوث التعلم (Schunk, 1991).

نظرية التعلم الاجتماعي لـ (روتر):



نشأت نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان روتر من نظريات التعلم ونظريات الشخصية، حيث تبحث هذه النظرية في المسلوك المعقد للأضراد في المواقدة الاجتماعية المعقدة، كما تحدث هذه النظرية تكاملاً بين ثلاث اتجاهات نفسية هي: السلوك والعرفة والدافعية (Phares, 1976).

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على أنماط السلوك التي يجري تعلمها، والسبي نتجدد في التعلم الاجتماعي على أنماط السلوك التي يجري تعلمها، والسبي التحديد في التعزيد (الدافعية)، إضافة إلى أن هذه المتغيرات، من وجهة نظر النظرية، تتأثر بشدة بفعل سباق الموقف الذي تحدث فيه، ولذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعي تجمع الخطوط المتنوعة للنظرية السلوكية، ونظرية المرفة ونظرية الدافعية، ونظرية الموقف في إطار مضطرد وثابت (Schunk, 1991).

مفاهيم نظرية التعلم الاجتماعي:

1. إمكانية السلوله،

يشير هذا المفهوم إلى احتمال قيام الإنسان بالاستجابة بطريقة ما مقارنة بأنماط السلوك البديلية المتاحية. ومفهوم السلوك مفهوم واسع يبتراوح ببين السلوكات القابلية للملاحظية إلى السلوكات النضمنية غير اللاحظة، وهكذا فالسلوك يضم أنماطاً غير متناهية من الابتسامة إلى السب، ومن الكبت إلى الإسقاط، ومن التفكير إلى التخطيط.

ويعرف روتر إمكانية السلوك بأنه: "القدرة الكامنة لأي سلوك يحدث في أي موقف من المواقف، أو في أكثر من موقف كما هو محسوب بالتسبة لأي شكل، أو مجموعة أشكال من أشكال التعزيز (التدعيم)".

ب. التوقع:

التوقع هو توع من الاحتمال الناتي، أي أن الاحتمال لا يتحدد بصورة أكيدة مضمونة، وإنما بتأثر بعوامل مختلفة مثل الطريقة التي يصنف بها الناس الأحداث، والطريقة التي يتبعونها في تعميم التجارب السابقة، وتحديد الأسباب وغير ذلك. ومثل هذه الموامل تعني أن الاحتمالات الناتية لإنسان ما لا يمكن حسابها في ضوء احتساب عدد مرات التعزيز (التدعيم) فحسب، وقد عرف روتر التوقع بائدة: "الاحتمالية التي يضعها إنسان ما بأن التعزيز (التدعيم) يحدث كوظيفة للسلوك المحدد الناي سيقوم به في موقف ممين أو في مواقف معينة.

ج. قيمة التعزيز (التدعيم):

قيمة التعزيز (التدعيم) تعبير نسبي يشير إلى أن الإنسان يفضل شيئاً ما على شيء آخر، وقيمة التعزيز (التدعيم) لا تحدد إطلاقاً بصورة مطلقة، وإنسا تتحدد بالنسبة إلى مجموعة محددة ما من البدائل. ويقرر روتر أن قيمة التعزيز (التدعيم) هي: "درجة تفضيل المره ورغبته في حصول تعزيز (تدعيم) ما، إذا كانت فرص حصول أشكال التعزيز (التدعيم) الأخرى البديلة متساوية".

د. السياق السيكولوجي:

ويشير إلى الدور الذي يلعبه المؤقف في عملية السلوك. وهذا يعني أنه يتبغي ان نحسب حساب المحتوى، أو الإطار الذي يتم هيه السلوك. فالطريقة التي يرى فيها الإنسان المؤقف، أو تعريف تعريفاً سيكولوجياً تؤثر على قيمة كل من التعزيز (التدعيم) والتوقع، ومن ثم تؤثر على القدرة الكامنة لحدوث سلوك ما.

وعلى الرغم من أن نظرية روتر تفترض أن السلوك محدد من خلال السياق، إلا أنها لا تتضمن أي تعميم حول تلك السياقات، فتوقع التعزيز يمكن أن ينشأ في مواقف مشابهة للموقف الأصلي الذي حدث فيه السلوك؛ حيث يتم ذلك من خلال إدراك الفرد للتشابه بين المواقف (Schunk,1991).

نظرية تولان:



وهـو أمريكي ينتمـي إلى السـلوكيين الجـند، ويُعتبر أحـد أعمـدة المدرسـة السلوكية .

ويمكن إيجاز موقف تولمان في التالي:

- سلوكية توانان القصدية: حيث زاوج بين السلوك والقصد وهذا يتعارض مع رفض السلوكية للشعور.
- ب. العوامل المتداخلة : حيث يرى أن هناك خمسة متغيرات تُمثل أسباباً للسلوك
 هي: (المثيرات البيئية الحوافز الفسيولوجية الوراثة التدريب السابق السن).
- خ. نظرية التعلم: حيث أن سلوك الإنسان والحيوان بمكن تعديلها من خلال الخبرة.

الفاهيم الأساسية للنظرية:

1. السلوك الكلى Molar behavior؛

مثلت تجارب تونان النظريات السلوكية الشرطية من خلال التعامل مع الاستجابات المحددة لمثيرات معينة تحت ظروف بيئية محددة، وفي الوقت نفسه تأثر بأعمال علماء النفس الجشتالت، خصوصاً تجارب كوهلر على حل الشكلات.

لم يتفق تونان مع السلوكيين من حيث تجزئ السلوك والتعامل معه على انه سلسلة متصلة من المثيرات والاستجابات، وصرح أيضاً بأن السلوكيين لم يفسروا هملية التعلم جيداً، لأنهم نظروا للتعلم على أنه مجرد استجابات تقوى بوجود المبرات.

نقب ركز تولمان على السلوك الكلي، وهو هسارة عن تتبايع كبير من السلوكات الموجهة نحو هدف. إن السلوك أكثر من مجرد مجموع الأجزاء، إنه ظاهرة تستحق الدراسة بحد ذاتها.

ب. السلوك الموجه بهدها Goal-directed behavtior.

يشار عادة إلى نظرية تولمان بأنها السلوكية الفرضية، إن السمة الأساسية للسلوك هي توجهه نحو هدف معين.

ومثال تجريته الشهيرة على الفأر داخل المتاهة، حيث يرى تولنان أن هدف سلوك الفأر داخل المتاهة هو الحصول على الطعام.

ويرى تولمان أيضاً أن المشيرات البيئية هي وسائل لتحقيق الهدف، ولا يمكن دراستها بشكل مستقل، فالتواتج السلوكية الكلينة يجب دراستها لفهم سبب انخراط شخص ما بعمل معين، فالطالب الذي يسعى للدخول جامعة صغيرة يدرس بجد، فإذا ركزهنا الطالب فقط على النواسة والبحث فإنه سيفقد هدف سلوكه. فالطالب لا يدرس لأنه عزز على دراسته بق الماضي، ولكن الدراسة وسيلة الهدف مباشر هو التعلم والدرجات العالية، والذي بدوره يعزز فرصه اللالتحاق بالجامعة. ولأن السلوك هادف فإنه معربة أيضاً

ويبرى تولمان كدلك أن الحيوانات والإنسان تسمى لتحقيق الهده بناءً على المعرفة التي تعمل المعرفة الله على المعرفة التي تعمل الده سلوكي، إلا أنه ذهب إلى ما وراء الارتباط البسيط بين المثير والاستجابة، لقد درس الآليات المرفية التي تقف وراء ذلك الارتباط.

ج. تعلم التوقع expectancy:

حدد تولمان سنة أنواع من التعلم أهمها التوقع، حيث عرفه بأنه: "محدد معرية جوهري يستثار من خلال مثير موجود".

وتتضمن التوقعات علاقات بين المثيرات أو بين المثيرات والاستجابات.

فالملاقة بين المشيرات تتضمن مشيرات تتبع مشيرات مثل صوت الرعد يتبع البرق، والمهم أن نعرف أن الملاقحة الثلاثية (المثير، والمشيرات مع بعضها، والمشيرات والاستجابات) أن الناس يكونون اعتقادات بأن الاستجابات المحددة لمثيرات محددة لها نواتج محددة، مثال،

هدف أحد الأشخاص الصعود إلى سطح المنزل (مثير)، فإن منظر السلم (مثير) يقوده إلى التفكير بأن "إذا وضعت السلم على حائط المنزل فسأصعد إلى السطح" (استجابة).

ويكتسب التوقع من خلال الخبرة البيئية، وهي هامة لأنها تساعد الناس في تحقيق الأهداف.

ويفترض تولمان أيضاً بأن الناس يرسمون خريطة معرفية omap أبان الناس يرسمون خريطة معرفية map أبان الناس يرسمون خريطة ما تتضمن توقعات الأحداث والأقعال التي يحتاجونها لتحقيق الهدف، وانهم يتعلمون Signs في سعيهم لتحقيق الهدف، ونهم يتعلمون المعاني وليس أجزاء صغيرة من الاستجابات. وأثناء مواقف حل المشكلات يستخدم النساس الخسرائط الموفيسة لاختيسار الهسطل الطسرق لتحقيسق الأهسدافي (Schunk, 1991).

د. التملم الكامن Latent learning.

يحدث التعلم الكامن في غياب الهدف أو التعزيز. وبين تجرية قام بها توانان بالاشتراك مع هونزيت، حيث سمحا لجموعات من الفئران بالتجول داخل متاهد. إحدى هذه المجموعات كانت تجد الطعام داخل المتاهة، بينما لم يكن يسمح للمجموعة الثانية تلقي الطعام، وقد بينت النتائج أن الفئران التي كانت تتلقى الطعام داخل المتاهدة اختصرت الوقت وهدد المحاولات الخاطئة عند الوصول إلى الطعام، بينما بقيت الأخطاء والنرمن للمجموعة الأخرى كما هي، وبين إحدى جلسات التجرية صاريقدم لبعض الفئران التي لم تعزز بعض الطعام، وبالتالي انخفضت عدد الأخطاء لديها، بينما بقيت الفئران الأخرى التي لم تعزز كما هي، حيث تعلمت الفئران التي لم تعزز تحمل على حيث تعلمت الفئران التي لم تعزز كما على حيث تعلمت الفئران التي لم تعزز أنها مهما تجولت في المتاهة فإنها لمن تحصل على تعزيز.

وقد استنتج تولمان أن التعلم يحدث حتى عندما يكون السلوك غائباً لحظة المتعلم. وهذا المفهوم شبيه بمفهوم باندورا عن التعلم والأداء.

واستنتج كذلك أن التعزيز لا يقوي الرابطة بين المثير والاستجابة أو أنه يعمل على تشكيل السلوك، ولكنه يعمل كباعث داهمي، باختصار إن التعزيز يؤثر في الأداء أكثر من التعلم (Schunk, 1991)..

نظرية التملم باللاحظة Learning By Observation

وجد علماء المنفس المسلوكيون المعاصرون أن الإشراط الإجرائي يقدم تفسيراً محدوداً جداً للتعلم الإنساني لنذا امتدت وجهدة نظر كثير منهم للتعلم إلى دراسة العمليات العقلية والتي لايمكن ملاحظتها بشكل مبنهم للتعلم الاجتماعي لباندورا مباشر مثل التوقعات والأفكار والاعتقادات وتعد نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا - 1977 – 1968 – 1978) إحدى وجهات النظر هذه.

حياته:



ولد البرت باندورا في الرابع من كانون أول عام (1925) في بلدة (موندار) في حندا، وقد درس المرحلة الابتدائية والثانوية في مدارس صفيرة، بأقل الامكانات واقصى النجاحات، وبعد المرحلة الثانوية كان يعمل في الصيف في سد الثغور على الطرقات الرئيسية في مدينة (يوكون).

حصال باندورا على درجية البكاثوريس في على البنفس من جامعة British Columbia عام (1949). ثم حصل على درجة الدكتواره من جامعة ايوا عام (1952)، وهناك تأثر بالمدرسة السلوكية في علم النفس.

وقة تلك الجامعة التقى بـ (فيرجينيا فارنس) مدرسة التمريض، حيث تزوجا وانجبا طفلتين، ثم عمل قي مركز للإرشاد في كانساس، وقي عام (1953)، بدأ المتدريس في جامعة ستانفورد، وهناك التقى بأول طلبته (ريتشارد والترز) واشترك معه بتأليف كتاب (عدوان المراهقين) عام (1959).

ترأس باندورا جمعية علماء النفس الأمريكيين عام (1973) التي منحته جائزة التميز العلمي عام (1980)، واستمر بالعمل حتى في تلك الجامعة حتى يومنا هذا (إلى تاريخ تأليف هذا الكتاب).

هيرى باندورا أن وجهات النظر السلوكية التقليدية للتعلم غير كاملة على الرغم من دقتها. فهي تزود الباحثين بتفسير جزئي للتعلم وتهمل أهمية تأثير العوامل الاجتماعية في التعلم.

وتقد بدا باندورا حياته المهنية كأحد دعاة نظرية الإشراط الإجرائي. وبمضي الزمن أصبح واعياً بنواحي قصور هذه النظرة للتعلم، كما حدث حين تبين لسكنر قصور الإشراط الكلاسيكي. وقد انتهى باندورا من ملاحظته لسلوك الأطفال والراشدين إلى أن التعلم كثيراً ما يحدث حين يلاحظ شخص سلوك الأخرين ويقلدهم، وليس من الضروري دائما أن يستجيب المتعلم ويحصل على تعزيز كما افترض سكنر لكي يتعلم.

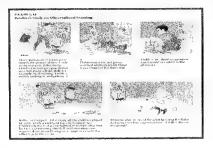
والتعلم الاجتماعي يؤكد أنتبا شتعلم الكثير بملاحظة من حولنا، وتساعدنا النماذج السلوكية على تعلم الأنماط السلوكية الجديدة وهى تيسر وتكف العناصر السلوكية التي سبق أن تعلمناها.

والنتعلم بالنمذجة يحدث عن فرد يتصف بخصائص معينة ويسمى النموذج الذي يعرض سلوكاً معيناً ذا نتائج تعزيزية، ويمكن أن يكون المدرسون في غرفة الصف والوالدان في المنزل ورفاق الطفل نماذج يقلدها المتعلم، والمتعلم بالمشاهدة يحدث باستمرار في غرفة الصف افائتلميذ الذي يشاهد زميلة يدرس بجد ومثابرة يميل أن يدرس هو الأخر بجد ومثابرة (1993 — Bandura, 1996).

ويشير التعلم بالملاحظة إلى إمكانية تأثر سلوك الملاحضة أو المتعلم بالثواب والمعقاب على نحو بديلي أو غير مباشر، حيث يتخيل المتعلم نفسه مكان النموذج، ويلاحظ ما يتعرض له هذا النموذج من ثواب أو عقاب نتيجة ما يقوم به من سلولك، غير أن الثواب والعقاب، سواء كانا مباشرين أم غير مباشرين، ليسا مسؤولين عن تعلم السلوك مسؤولية مباشرة، بل إن ملاحظة سلوك النموذج، ومحاكاة الاستجابات الصادرة عنه، هما المسؤولان عن التعلم، ولا ضرورة الإدخال أية متغيرات أخرى تنسب إليها مسؤولية التعلم بالملاحظة. ولقد قام باندورا في إحدى دراساته الحرى المدى اطفال رياض الأطفال بتقسيمهم إلى خمس مجموعات (نشواتي، 1996).

- المجموعة الأولى شاهدوا رجالاً يتعدى جسدياً ولفظياً على دمية كبيرة بحجم الإنسان مصنوعة من المطاط مملوءة بالهواء.
 - المجموعة الثانية شاهدوا نفس الأحداث عن طريق فيلم سينمائي.
 - المجموعة الثالثة شاهدوا تفس الأحداث عن طريق فيلم كرتون.
- المجموصة الرابعة لم يشاهدوا أبياً من الأحداث، وتم التعامل معهم كمجموعة ضابطة.
- المجموعة الخامسة والأخيرة شاهدوا شخصاً مغلوباً على أمره ، مسالماً غير عدواني(Bandura, 1969).

ويعد إجراء المعالجة وعرض النماذج المختلفة على أطفال مجموعات العالجة جميعها، تم وضع كل طفل من أطفال هذه المجموعات في وضع مشابه للوضع الذي لاحظ فيه سلوك النموذج، وقام عدد من الملاحظين بملاحظة سلوك الأطفال خلال نوافذ ذات رؤية في اتجاه واحد، وقام بتسجيل الاستجابات العدوانية الحسدية واللفظية التي أدتها المجموعات المختلفة شم استخرجوا متوسط المستجابات كل مجموعة على حدة، فبلغ متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعة الأولى (183) استجابة، وللثائثة (198) استجابة، وللرابعة (52) استجابة، والمخامسة (42) استجابة، وتبين نتائج هذه الدراسة أن متوسط الاستجابات العدوانية المجموعات الثلاث الأولى التي تعرضت للنماذج العدوانية ، يفوق كثيراً متوسط استجابات المجموعة الرابعة (الضابطة) التي لم تتعرض للشاهدة النموذج، كما تبين الانتائج أن متوسط استجابات المجموعة الخامسة المتعرض المتجابات المجموعة الخامسة التي تعرضت للنموذج مسالم غير عدواني، اقل من متوسط استجابات المجموعة الخامسة التي تعرضت المخموعة الخامسة التي تعرضت المخموعة الخامسة المترابعة وتم إحصاء السلوك العدواني الملاطة السوعة عكان لفظياً أو جسدياً.



أثر التعلم بالملاحظة في السلوك؛

تعلم الملاحظ لسلوك جديد:

يستطيع الملاحظ تعلم المباط سلوك جديدة إذا لاحظ أداء الآخرين، فعندما يقوم النموذج بأداء استجابة جديدة ليست في حصيلة الملاحظ السلوكية يصاول هنذا الملاحظ السلوكية يصاول هنذا الملاحظ تقليدها، وقد تعلم الأطفسال الندين تناولتهم دراسسة (باندور) مفردات جديدة كان النموذج يتفوه بها، ولم تكن في حصيلتهم اللغويد، كما أشارت دراساته إلى أن الأطفال يعيلون عادة إلى تقليد السلوك العدوائي سواء لاحظوه في النماذج الحية أو الأفلام السينمائية أو الأفلام التلفزيونية.

ويمكن أن تكون النمذجة وسائل مؤثرة وفعائة لتدريس سلوكات عندما تطبق بشكل مقصود، وتشير نتائج البحوث إلى أن النمذجة تكون أكثر فاعلية عندما يستخدم المعلم جميع عناصر التعلم بالملاحظة وهي الانتباه، الاحتفاظ، الإنتاج، الدافعية والتعزيز والمارسة، (سيتم مناقشة عناصر التعلم هذه لاحقاً).

2. الكفوالتحرين

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الأخرين إلى كف بعض الاستجابات أو تجنب أداء بعض الاستجابات أو غير تجنب أداء بعض أنماط السلوك، ويخاصة إذا واجه النموذج عواقب سلبية أو غير مرغوب فيها من جراء انهماكه في هنا السلوك، فالمعلم الذي يعاقب تلاميذه على مراى من التلاميذ الأخرين، ينقل أشر العقاب إلى هؤلاء التلاميذ، بحيث يمتنعون عن أداء السلوك الذي كان سبباً في عقاب زميلهم.

وقد تؤدي عملية ملاحظة سلوك الأخرين عكس ذلك، أي إلى تحرير بعض الاستجابات المكفوفة أو المقيدة بسبب القيود التي تفرضها البيشة على السلوك العدواني، ولكن إذا لاحظ الأطفال سلوك النموذج المدواني دون أن يتلوه أي عواقب سلبية أو غير سارة تحررت الاستجابات العدوائية لديهم وفدت أكثر تواتراً، ويمكن استخدام ظاهرة تحرير السلوك في علاج بعض مخاوف الأطفال، فالطفل المذي يخاف من الاقتراب لبعض الأشياء، يمكن أن يتحرر من مخاوفه، عندما يلاحظ تخرين بقتربون من الأشياء التي يخافها.

3. تسهيل السلوكات المتعلمة سابقاً:

قد تؤدي عملية ملاحظة سلوك النموذج إلى تسهيل ظهور السلوكات التي تقسع على حصيلة الملاحظة السلوكات التي تعلمها بشكل مسبوة، إلا أشه لا يستخدمها، أي إن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تناكر السلوكات المشابهة للسلوكات المشابهة اكثر تواتراً، فالطفل الذي تعلم السلوك التماوني ولم يمارسه، يمكن أن يؤديه عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تماوني.

ويختلف تسهيل السلوك عن تحريسه؛ فالتسهيل يتساول الاستجابات المتعلمة غير المكفوفة أو المقيدة، ولكن تم نسيانها، ويندر حدوثها أو تواترها بسبب النسيان أو عدم الاستخدام.

أما التحرير (تحرير السلوك) فيتناول الاستجابات المُفوفة أو المُقيدة التي تقف منها البيئة الاجتماعية موقفاً سلبياً فيعمل على تحريرها بسبب ملاحظة نموذج يؤدي مثل هذه الاستجابات دون أن يصيبه سوء أو عقاب.

عملية النمدجة:



تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على وجود أربعة جوانب أساسية للتعلم بالما للاحظة وهي جانب الانتباء Attention، وجانب الاحتفاظ Retention، وجانب إعادة الإنتاج Reproduction، وجانب الداهية Motivation.

1. الانتباء Attention:

يعد الانتباء عملية ضرورية ويدونها لا يكون تعلم وهناك موامل تؤثر في الانتباء، هي الإمكانات الحسية لدى المتعلم، فالنصاذج التي تعرض على المتعلمين تختلف حسب اختلاف خصائص المتعلمين. وكناك الخبرة السابقة (القيمة الوظيفية السابقة) للانتباء لنماذج من نوع معين وذات كفاءة معينة، فمثلاً اظهرت النتائج أن المتعلم من الملاحظة في مواقف سابقة انها تؤدي إلى التعزيز، فإن انماط السلوك المماثلة لها تكون موضع الانتباء في مواقف الملاحظة اللاحقة، أي أن التعزيز السابق قد يؤدي إلى تكوين تأهب إدراكي Perceptual Set لدى المتعلم ويؤثر في السابق قد يؤدي إلى تكوين تأهب إدراكي كمائص النموذج حيث يتأثر الانتباء في ملاحظاته التالية، ومن العوامل أيضاً خصائص النموذج حيث يتأثر الانتباء في Modeling ، وقد أظهرت

نتائج البحوث أهمية التشابه بين النموذج المتعلم في خصائص معينة مثل الجنس والعمر، كما أن هناك خصائص تأكدت أهميتها مثل أن يكون النموذج موضع تقدير واحترام وأن تكون له مكانة عالية، وأن تكون لديه القدرة والكفاءة في الموضوع المراد تقليده، وأن تكون له جاذبية لدى المتعلم.

2. عمليات الاحتفاظ Retention:

و يعرف الاحتفاظ بأنه تخزين العلومات أو الاحتفاظ بها، ويتم الاحتفاظ رمزياً بطريقتين هما الطريقة التصورية والعزيقة اللفظية.

- أ. الطريقة التصورية، يتم تخزين الملومات في صورة رموز تدل على صورة حقيقية للخبرة موضع الاحتذاء، وهذه الصور هي التي يتم استرجاعها في المواقف اللاحقة بعد حدوث التعلم بالملاحظة، وفي هذا يتفق اصحاب هذا الاتجاه مع أصحاب الاتجاه المرفي الذين يرون أن السلوك يتحدد ولو جزئياً بالصور الذهنية (أو التمثيلات Representation كما تسمى عندهم) للخبرات السابقة.
- ب. الطريقة اللفظية: هي الأكثر أهمية عند أصحاب هذا الانتجاه، وهي تعتمد على التشفير اللفوي، وتتسم هذه الطريقة بالعمومية، ففيها تتحول المعلومات البصرية والسمعية وغيرها إلى شفرة لغوية، تصف خصائص النموذج وموقف الاحتذاء جميعاً.

3. عمليات الإنتاج السلوكي Production Behavioral.

تحدد عمليات الإنتاج السلوكي بالمدى الدني يترجم به ما تم تعلمه والاحتفاظ به وتخزيله (أو معرفته حسب لغة علم النفس المعربية) إلى أداء ظاهر، وهنا يميز أصحاب هذا الاتجاد بين التعلم والأداء، فالطفل أو الراشد قد يعرف ما يجب أن يؤدي ويتعرف على الأداء الصحيح، وكل ذلك من عمليات التعلم التي يمكن أن تتم بالملاحظة، ولكنه قد تعوزه (المهارة) في الأداء الفعلي، فاكتساب المهارات العملية الأدائية يتطلب شروطاً تتجاوز الملاحظة والمعرفة.

4. الداهمية Motivation

للتعزيز وظيفتين رئيسيتين في التعلم بالملاحظة:

- أنه يحدث لدى المتعلم توقعاً بأنه سوف يعزز على النحو الذي يعزز به النموذج (بالثواب والعقاب) إذا أدى الأنشطة التي يلاحظها وعزز عليها.
- ب. أنه يقوم بدور الداهع لتحويل التعلم إلى أداء هعلي هما يتعلمه الضرد
 بالالحظة يظل كامناً حتى يتوقر له دواعي استعماله وتوظيفه.

التطبيقات التربوية ثهذه النظرية:

لقد بدل بالدورا جهداً كبيراً من أجل تطبيق نظريته في مجال علم النفس الإكلينيكي والتطوري والاجتماعي، وقد أصبحت تطبيقات نظرية مبادئ التعلم الاجتماعي في مجال العلاج النفسي معروفة الأن.

- إن جزءاً كبيراً من تعلم التلاميذ عن طريق النمذجة.
- يسهم التعلم الاجتماعي في زيادة خبرات التلاميد غير المباشرة عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة.
- تدريب التلاميد: على الاستجابات الاجتماعية الملائمة بما فيها التحكم في
 نبرات الصوت وفي نطق الكلمات وفي تعلم اللغة والأفكار والعادات.
- 4. يؤدي التعلم بالملاحظة إلى اكتساب سلوكات جيدة نتيجة لملاحظة النموذج الذي بلقي المكافأة.
- تتضمن عمليات التعلم بالملاحظة التخيل الذي يمارسه المتعلم باستخدام العمليات النهنية الوسطية للحصول على المكافأة والتعزيز المترتب على الأداء.
- 6. تساعد عمليات الترميز والتدريب في عمليد الاحتضاظ العرفية بسلوك النموذج.
- يعتبر التعلم بالملاحظة مصدراً رئيساً لتعلم القواعد والمبادئ سواء ع.
 المدرسة أو المنزل.
- إن عملية النمذجة هي عملية نسخ سلوك آخرين مهمين للتلميذ كالمعلم، فيجب أن يكون نموذجاً حسناً لتلاميذه.

التمو الإدراكي:

يشمل النمو الادراكي العمليات التي يتم بوساطتها اكتساب المعلومات التي تصلنا عبر الحواس، ويتحدد النمو الإدراكي بالمخطط الإدراكي العام الذي يتصلنا عبر الحواس، ويتحدد النمو الإدراكي بالمخطط الإدراكي العام الذي يتأسس في أثناء سنوات ما قبل المدرسة وينمو على النحو التالي: يعيل إدراك الطفل من الصغير لأن يمسك بالملامح الغالبة في المثير ويثبت عليها، ويتحرر إدراك، الطفل من الكاليته المبكرة على الملامح الغالبة في المثير مع تدرجه في السن ونضح قدراته المكونة بحيث يستطيع استشفاف تركيبات المثير وتنظيمها ككل، يظهر هذا التغير في الوقت نضبه الذي ينمى فيه الأطفال عدداً من المهارات الحركية.

يتجلى النمو الإدراكي للطفل في واقعة تفضيله المجموعات المثير المعقدة وازدياد قدرته على التعامل معها ومجابهتها، ومن المتغق عليه أن يمثل التعقيد والديدة اثنين من مميزات المثير التي تجرسلوك الاستطلاع من جانب العلفل، ويمكن لنا أن نتوقع طبقاً لهذا أن يصير العلفل أكثر تنبها للمثيرات المعقدة وأميل لتفضيلها على سواها بتدرجه في السن وازدياد قدرته على فهم تلك المثيرات، وهذا ما يحدث بالفعل، فعندما تعرض على الأطفال مجموعة من الأشكال المتزايدة في التعقيد ويطلب إليهم رسمها من المناكرة بهيل كبار الأطفال إلى اكتشاف الشكل الأكثر تعقيداً وذي الجوانب المتعددة وتفضيله على سواه وذلك خلافاً للأطفال الصغار.

والظاهرة الإدراكية الأخرى التي تواكب نمو القدرة الإدراكية للطفل مي التعميم عبر الأنماط الحسية، ولتجلى تلك الظاهرة بمقارنة ما عاناه الطفل في حاسة ما بما عاناه في حاسة أخرى فقد يسأل الطفل أن يمسك وهو مغمض المينين شكلاً ما ثم يتعرف عليه بعد تبنيله أمام بصره، وقد أكدت الدراسات أن التعميم عبر الأنماط الحسية ينمو مع تصاعد الناشئ في العمر، ففي إحدى الدراسات سئل أبناء الرابعة والخامسة رسم نغم موسيتي سمعي عرض عليهم فعجز الصغار عن عزل السلاسل الزمنية عن المكانية، وما أن بلغ الأطفال السنة السابعة

مـن العهــ حـتــى أجــادوا التمثيــل المكـاني للــسلاسل الزمنيــة دون أن يحـــاولوا تقليــد. الملامح العضوية للصوت.

ومن جهه ثانية تشير الدراسات في مجال تعميم النمط الحسي إلى أن الإدراك لا ينمو في عزلة عن الظواهر النفسية الأخرى مثل الدافعية وسواها بل أنه ينمو متفاعلاً مع تلك الظواهر، وللدلالة على ذلك هب أنك طلبت إلى أبناء الرابعة حتى الثامنة رسم صور القديس سانتا كلوز دورياً قبل عطلة الميلاد وبعد اسبوعين منه فإنك ستلاحظ أن صور القديس المنكور تكبر كلما قرب الميلاد وتصغر باشراف المطلة على الانتهاء.

ويرتبط النمو الإدراكي بنظيره اللغوي فيساعد ترداد أبناء الرابعة لأسماء الأشكال على تنكر تلك الأشكال أكثر مما لو سمعوا شخصاً آخر بردد تلك الأسماء، ثم أن سماع الأخر يردد أسماء الأشياء بساعد الأطفال على تذكر الأشياء الأسماء، ثم أن سماع الأخر يردد أسماء الأشياء بيان أن للغة أهميتها في مساعدة أبناء الرابعة على التمييز الإدراكي لعجزهم عن المتركيز الانتقالي في تلك السن، فاللغة تساعد الأطفال على انتقاء الجوانب الهامة من مثير معقد وإهمال الجوانب الثانوية من ذاك المثير، ومن الواجب هنا أن نلاحظ أن تأنيب الوالدين للمسي والمتمثل بقولهم: (انظر ما تفعل) يجب أن يتخصص حتى يصبح مجدياً ومن الأفضل للوائد في هذه الحالة أن يقول للولد: (راقب حافة كأسك عندما تصب

الناكرة:

إلى أية درجة من الصحة والجودة يستطيع الأطفال تنتكر ما يسمعون أو يرون 9 ليس هذا السؤال السهل، إذ يتوقف الأمر على طبيعة المادة المتنكرة، أهي لفظية أم تصويرية وعلى ما يقصده السؤال من تنتكر طويل المدى أم قصير، وعلى المستوى النمائي للطفل وخاصة في القدرات الإدراكية، ومن الأفضل إذا كان على الطفل أن يتذكر شيئاً ما عرض ذلك الشيء أو اسمه أو الشيء واسمه على الطفل ولا بد هنا من التساؤل عن طبيعة النشاط التذكري للطفل فقد تكون ذاكرته بصرية أو سمعية أو سمعية بصرية أو من بعض أنماط حسية أخرى، وعلى العموم يميل أطفال ما قبل المدرسة إلى تدكر صور الأشياء بشكل أفضل بكثير من تذكرهم لأسمائها، لقد تذكر أبناء الرابعة في إحدى الدراسات 93٪ من الأشكال الستة عشر التي عرضت عليهم ولم يتذكروا سوى 71٪ من بنود لفظية عرضت عليهم بالشروط التجريبية ذاتها .غير أن من الضروري أن نلاحظ أن المبحوثين كانوا يحاولون تسمية الأشياء التي عرضت عليهم، الأصر الذي قد يدفعنا إلى كانوا يحاولون تسمية الأشياء التي عرضت عليهم، الأصر الذي قد يدفعنا إلى الشك بتعاون الشيء مع اسمه على مساعدة الصغار على التذكر.

كانت مواد التجارب المنكورة صوراً ومفردات لا رابط بينها هماذا يحدث لو عقدت المادة المطلوب تذكرها و وهل يستطيع الصغار تذكر الأفكار المترابطة في مادة نثرية أكثر من تذكرهم نظيرتها المفكة في المادة نفسها و إن النتيجة واضحة يستطيع أطفال ما قبل المدرسة تذكر الأفكار ذات السياق المترابط بمعان خصبة أكثر من قدرتهم على تذكر أفكار تعجز معانيها عن إقامة سياق ترابطي متماسك. ويشبه تذكر الصغار بهذا المعنى تذكر الأطفال الكبار والراشدين، ويبقى الفارق بين الفئتين في عجز الصغار عن تذكر قدر مماثل للأطفال الكبار والراشدين.

لا يمتلك الصفارية تدكرهم لقوائم المضردات والنشر وسلاسل الصور اساليب تنكرية ملائمة، فالفالب أن يربط كبار الأطفال والراشدين العناصر الضردية لتنكر ما بصنف أعم منه، إلا أنه تعوز أطفال ما قبل المدرسة مهارات التصنيف والفرز والتعليم، فقد يصنفون كلباً وقطاً معاً ويهملون البقرة والبغل لأن الكلب والقط يعضان والبغل يحمل والبقرة تعطي الحليب، وتكتمل القدرة التصنيفية للأولاد بحلول عامهم السابع، فينكرون الأشياء ية إطار اصنافها الأكثر عمومية، ولا يعني هذا أن القدرة التصنيفية تنمو بصورة مفاجئة بل أن لها جذورها النمائية التدريجية المتمثلة بمناورات بدائية للأولاد الأصغر من السابعة،

وقد لوحظ أن ابن الثالثة يستخدم مخططات مكانية وزمانية ولفظية أكثر من ابن الثانية، لذلك إذا ما سئل أبناء الثالثة والثانية آين خبأت اللعبة؟ مال أبناء الثالثة للانتفات صوب المُكان الذي خبئت فيه اللعبة أكثر من ميل أبناء الثانية له ذلك بصدد الذاكرة القصيرة المدى هماذا بشأن الذاكرة الطويلة المدى؟

يروى (بياجيه واينهلدر) نتائج مثيرة للدهشة بصدد التذكر الطويل المدى، فقد انكر الباحثان أن يكون التذكر نسخاً عن المني وأنه خزن بسيط واستمادة للمخزون من الطبيعة نفسها، إن التنكر برأي بياجه ورفيقه فعالية نشيطة تخضع الماني الأولية لتحولات عديدة عميقة قبل أن تسترجعها .وما يتذكره الطفل لا يشابه الأصل المختزن وفي الواقع لم تكن نشائج بياجه وإينهلس بجديدة إذ سبق لبارتليت وفروييد أن أوضحا أن المضرون المتذكر يتعرض للعدييد من التحولات التلقائسة، لقد أبان بارتليت أن القصص المتذكرة تتنمق أو تنشحذ في بعض الجوانب وتستوى أو تتغير في جوانب أخرى فيغدو الجبل هضبة وخمسة الأيام والنصف أسبوعاً ولاحظ فرويد بدوره أن الكثير مما تذكره مرضاه لم يخرج عن كونه تخيلات مصطنعة أو مشاهد بناها اللاشعور لإخفاء الحوادث المؤلة أو تمويهها وكل ما فعله بياجه ورفيقه هو إضافة البعد النمائي لفكرة بارتليت وفرويد. فقد أظهر الباحثان في سلسلة من الدراسات إن تذكر الأطفال للأشياء الكمية يتغير تنقائباً مع نبو القابليات العقلية اللازمة لفهم العلاقات الكمية عرض على أولاد الرابعة والخامسة والسادسة في إحدى النراسات مجموعة من ثماني عصى شكلت سلسلة بحجوم مرقصة، رتبت العصى من الأصغر للأكبر وسئل الأولاد أولاً نسخ السلسلة ثم سئلوا رسمها من الداكرة وذلك مباشرة بعد رؤيتها وبعد أسبوع أو ستة أشهر من رؤيتهم لها .صعب على أبناء الرابعة نسخ السلسلة وتذكرها بشكل دقيق وغائباً ما كانوا يرسمون زوجاً من العصبي تكبر إحداها الأخرى خلاها لأبناء الخامسة والسادسة فقد كانوا أكثر دقة وأعطوا نسخاً مطابقة للسلسلة، المذهل أن بيدي أبناء الرابعة تحسناً واضحاً في رسمهم السلسلة بعد سنة أشهر من رؤيتها على رسمهم لها بعد رؤيتها مباشرة وذلك على الرغم من أنهم لم بسألوا رسم السلسلة بين التاريخين وقد خلص بياجه واينهلندر إلى القول بأن التحولات قد حدثت نتيجة لنمو القدرة الإدراكية لترتيب عصي من حجوم مختلفة ولقد دعم باحثون آخرون نتائج بياجه وزميله.

قدم بياجه واينهلدر دليلاً جديداً على أن التذكر ظاهرة نشطة، وليس ضرورياً في ضوء نتائج بياجه الانسياق مع رأي فرويد وبارتليت القائل بأن للذاكرة خاصة تشويهية إذ أن التذكر يتحسن مع الرّومن والمبدأ نفسه لا ينطبق على حوادث الطفولة المبكرة إذ لا يتنكرها الراشد إلا نادراً جداً، ولا يشمل هذا النادر سوى حادث أو حادثين جزئيين مفككين وغائمين .ويرجع السبب في ذلك إلى غموض مفهومي الزمان والمكان عند الطفل فالنحريات تخزن في إطاريها الزمني والمكاني كما يتمثل الأمر في سؤالنا أبن كنت ليلة أمس؟ ومفاهيم الصغار عن المكان والزمان في غاية الغموض؛ إذ أنهم يعجزون عن إقامة إطار منهجي يمسك طفولتهم المبكرة عندما يصبحون راشدين عاجزين عن تذكر حوادث طفولتهم المبكرة.

تعلم التضريق:

يعد تعلم الطفل التعرف على هويات الأشياء المدركة وتمييزها بعضها من بعض اساسياً للنمو العقلي، إذ يشكل التمييز بين خواص الأشياء الخطوة الأولى في تملم المفاهيم التي تعرف بأنها استجابات عامة لمثيرات متباينة، سوف نركز الشرح هنا على الجوانب التعليمية للتفريق.

تبين الدراسات أن تغيراً كيفياً في تعلم التفريق يحدث بين عمري الرابعة والسادسة، وفي إحدى التجارب على التحويل العكسي والتحويل الزائد البعد درب المبحوثون في المرحلة الأولى على التفريق عبر بعد واحد فقط كاللون، وعلى إهمال الفروق في البعد الآخراي الشكل وكان المبحوثون بعد أن يجيدوا التفريق بتعزيز الإجابة الحاطئة يتعرضون الإحدى مشكلات

التفريق وفي الرحلة الثانية من التجرية عدلت الشروط وكان على المحوثين التفريق عبر بعدى اللون والشكل على السواء، فأصبح اللون الأبيض (الذي كان من قبل خاطئاً) صواباً واللون الأسود (الذي كان من قبل صواباً) خاطئاً، كما جعل البعد الآخر وهو الشكل الذي كان من قبل زائداً منتمياً، وقد اظهرت التحرية أن مصاعب صفار الأطفال والحيوانات في التحويل العكسي أكثر من نظيرتها في التحويل الزائد البعد خلافاً لكبار الأطفال والراشدين النبين استسهلوا التحويل العكسى هلى التحويل الزائد البعد ويرجع السبب في ذلك كما يرى الباحثون إلى أن التعلم التضريقي يعني بالنسبة للأطفال الصغار تعلم شيء ما حول مثير ما أما بالنسبة لكبار الأطفال والراشدين فإنه يعنى تعلم مفهوم أو استجابة وسيطة، فيتعلم الصغار أن (أسود) صواب وأن (أبيض) خطأ أما الكبار فبعدون (اللون) صواباً (والشكل) خطأ وعلى الصغارية التحويل العكسى التغلب على ميلهم للاستجابة (للأسود) خلافاً للكبار والراشدين الذين ليم عليهم أن يغيروا استجابتهم (للون) لكونه البعد الملائم، وعلى النقيض من ذلك في التحويل الزائد البعد فلبس على الصغار تغيير استجابتهم السلبية (للأبيض) إذ أن ثمة بعداً آخر قد أضيف، إلا أن الكسار والراشدين يضطرون للاعتراف بأن البعد الإيجابي السابق قد تحول الأن سليباً وبالمكس.

إن المتعلم التفريقي بالنسبة لكبار الأطفال والراشدين يستلزم إذا تعلم مفهوم أو استجابة وسيطة (اللون وانشكل في المثال السابق) وذلحك بخلاف صغار الأطفال المذين يتعلمون (تفريق هذا المشيء عن ذلك بتأثير هذا المثير أوذاك) وليس من المضروري أن تكون الاستجابة الوسيطة التي تدل على إنجاز كبار الأطفال والراشدين (الوسيط بتعبير بياجه) لفظية دائماً، ويؤكد بياجه أن تخلف صغار الأطفال في التفريق قد يرجع إلى نقص في القدرة على استخدام الوسيط أو إلى النقص التوليدي، فضي موقف معين قد يعجز الفرد عن أداء الإجابة لعدم معرفته بعفهوم ما وهو نقص في القدرة على التوسط، وفي موقف أخر قد يعجز عن معرفته بعفهوم ما وهو نقص في القدرة على التوسط، وفي موقف أخر قد يعجز عن

صلتها بالتعريف، وهذا هو النقص التوليدي ويه دراسة أخرى تسمى (تغيير الوضع) درب الأطفال على الاستجابة لأكثر من مثيرين مثل الدائرة الأكبر به زوج من السوائر ويه مرحلة الاختيار عرضت الدائرة الأصغر من الزوج الأصلي بدائرة أخرى أكبر من الاثنتين الأساسيتين فما هي الدائرة التي اختارها الطفل في هذه الحالة الدائرة الأصلية أم الدائرة الأحلية أو ويصورة أدق هل تعلم الطفل الاستجابة خلال تعلم التفريق تثير محدد أو للعلاقة بين المثيرات؟

تتوقف الإجابة عن هذا السؤال جزئياً على المسافة بين المثير الذي استخدم في الأصل لتدريب الطفل والمثير المستخدم الاختباره يقيم صعفر الأطفال اختيارات علالمية عندما لا يكون المثير المقدم حديثاً أي الدائرة أكبر كثيراً من المثير الأصلي، لكن عندما لا يكون المثير المقدم حديثاً أي الدائرة أكبر كثيراً من المثير الأصلي، لكن عندما لا يكون المثير المناكور أكبر كثيراً من المثير الأصلي فإنهم يختارون لكن عندما لا يكون المثير المناكور أكبر كثيراً من المثير الأصلي فإنهم يختارون المثير الأصلي ولا يعودون يستجيبون على أساس علائقي، يبدو إذا أنه في حالة تحول موضعي كبير تقوم الحاجة إلى وسيط رمزي مشابه لنظيره في التحول العكسي ومن الممكن التأكيد على أن في مقدور أبناء الثائمة اختيارات ذات فروق ضخمة إن هم دريا على الاستجابة للمثيرات العلائقية، غير أن تدريب الصغار على الاستجابات اللفظي يستدعي أكثر من الاستجابات اللفظية للعلاقات ليس كافياً والوسيط اللفظي يستدعي أكثر من مجرد القدرة على قول الكلمة أو تردادها ويتطلب غالباً قدرة توليدية تموز أبناء ما قبل المدرسة.

سلوك الاحتفاظ:

اتخد بياجيه منهجاً نمائياً لدراسة التعلم الإنساني، فحاول تتبع نمو التفكير لدى الأطفال من الرضاعة للمراهقة، حيث يعتقد بياجيه أن الطفل يتعرف على العالم من حوله بالإخضاع التصاعدي للإدراك لسلطان العقل وهو ما يميز سير العلم عموماً، فلبست كروية الأرض بأمر واضح في ذاته بل لا بد من استنتاجها من بعض الإمارات مثل ظلال الأرض على القمر واختفاء المراكب عبر الأفق، ولقد استغرقت البشرية آلاف الستين للتغلب على انطباعاتها الإدراكية بصدد انبساطية الأرض ودوران الشمس حوتها .

ولمرفة ما يخضع من عالم الطفل للإدراك وما يخضع منه للمنطق صمم بياجيه بعض مهمات الاحتفاظ حيث يجابه الطفل بموقف تتمارض فيه الأحكام الإدراكية والمنطقية، وتعاون بياجيه مع رفاقه لتصميم مهام حفظ متباينة لعدد من المفاهيم تشمل العدد والمكان والزمان والكمية والحركة والسرعة، وعلى العموم لم يبد أغلب أطفال ما دون السابعة أي ميل لسلوك الاحتفاظية أي المجالات لم يبد أغلب أطفال ما دون السابعة أي ميل لسلوك الاحتفاظية أي قدرات السابقة، ويعتقد الباحث أن أطفال ما قبل المدرسة تعوزهم القدرة المقلية أي قدرات الشفكير للتغلب على الأوهام التي تتجسد في الإدراك، ويعبارة أخرى فإن ما يسيطر على تفكير الطفل في المرحلة الأولى من نموه هو معطيات الإدراك الحسي التي لا تنح له فرصة تأويلها أو التفكير فيها، ولذلك فإن الطفل يدرك الموجودات حما تبدو له من أن يصل إلى مفهوم الاحتفاظ ذلك المهوم الذي يسمح له بإدراك الموجودات على أساس من التصنيف والتنظيم والفهم لخصائص الأشياء والكميات الوجودات على أساس من التصنيف والتنظيم والفهم لخصائص الأشياء والكميات نتائج مندهاة، ومن جهة آخرى ادعى بعض الباحثين أن لصغار الأطفال قدرة أكثر مما اعترف لهم به بياجيه.

ثمة مشكلتان جنبتا الانتباه خاصة وهما: الاستدلال التحويلي ومفهوم الطفل الصغير عن العدد، يعرض بياجه على الأطفال إبريقين مليئين بالقدر نفسه من عصير البرتقال إلى جانب إبريق ثالث فارغ طويل وضيق ويسال الطفل عما إذا احتوى الإبريقان القدر نفسه من الشراب، وما إن يقتنع الطفل بتساوي الشراب في الإبريقين حتى يعمد الباحث إلى صب أحد الإبريقين في الإبريق الرفيع الطويل ويسال الطفل إذا كان الإبريق الثالث يضم كمية الشراب نفسها التي يضمها الإبريق الأول، وعلى الإبريق الأول، وعلى الإبريق الأول، وعلى الطفل للتغلب على وهمه أن يستخدم المنطق ويؤكد تساوي الكميتين وهكذا تمطي الطفل المتمثلة بتساوي الكمية دليلاً على أن الطفل قد، تطور واكتسب

مفهوم الاحتفاظ، أما الإجابة المتمثلة بزيادة إحدى الكميتين على الأخرى فتدل على تباطؤ نمو الطفل في مفهوم الاحتفاظ (بيرد، الترجمة العربية 1976).

الاستدلالات المقلوبة:

الهرض أنك أريت طفلاً عصوين من طولين مختلفين، وأن المصا الأولى كانت أكبر من الثانية، وأنك سائته أي المصوين اطول من الأخرى، ثم الهرض أنك أريت الطفل عصوين الأولى من الزوج السابق والأخرى جديدة وسألته أيهما أطول .أخيراً هب أنك سألت الطفل دون أن تسمح له بمقارنة المصي مباشرة أي العصوين أطول من الأخرى الأولى أم الثانية، تكون المصا الأولى أكبر من الثانية والثانية أكبر من الثائثة فإن خلص الطفل إلى التأكيد بان الأولى أكبر من الثائثة فين خلص الطفل إلى التأكيد بان الأولى أكبر من الثائثة يقال أنه أجرى استدلالا مقلوباً، لقد ادعى بياجيه أن صغار الأطفال لا يقيمون استدلالات تحويلية ولقد دعم باحثون آخرون ومن مشارب معارضة لمشرب بياجه رأي الأخير إلا أنه وفي السنوات العشر الماضية أكد باحثون آخرون أن أبناء الثالثة أو الرابعة يستطيعون أيضاً إجراء الاستدلالات القلوبة وأنهم أكثر كفاءة في الإدراكية المنطقية مما تصوره بياجيه.

يأتي الدليل بصند الأحكام المقلوبة لأطفال ما قبل المدرسة من دراسات درب فيها الأطفال على مقارفة الأزواج المختلفة من العصي قبل استدلالهم علم الأطفال في إحدى الدراسات أن (1) أكبر من (ب) و (ب) أكبر من (ج) و (ج) أكبر من (د) و (د) أكبر من (د) وذك ياستخدام عدد من العصي بألوان مختلفة.

وكانت اطوال العصي كالآتي = 7سم، ب = 6 سم، ج = 5 سم، د = 4 سم، د = 4 سم، د = 4 سم، د = 4 سم، د = 5 سم وكانت الأدوان بالتتالي، أزرق – أحصر – أخضر – أصفر – أبيض واستخدمت في الدراسة قطعة من الخشب مثقوية بأعماق متباينة بحيث لا ترتفع أي من المصوين المثبتين باللوحة عن أي العصوين أي من المحاوين وذلك عندما تكونان مثبتين إلى اللوحة ثم عرض عليهم الطول الفعلى للعصوين بإزاحتهما من اللوحة وهكذا تعلم الصغار التعرف على مختلف

الأطوال بوساطة اللون كما تعلموا تلك المقارنات بسهولة وطلب إلى الأولاد في الأحواد به التجرية مقارنة العصا (ب) بالعصا (د) عندما كانتا في اللوحة فأصاب أكثر من النجاء الرابعة الإجابة، ولقد أيد باحثون آخرون تلك النتائج، أيمكن لصغار أم من أبناء الرابعة الإجابة، ولقد أيد باحثون آخرون تلك النتائج، أيمكن لصغار الأطفال أن يسلموا أنفسهم للتدريب على إقامة الاستدلالات االقلوبة? أنه لمن الممكن أن يكون الأطفال خلال التدريب، قد أقرطوا في تعلم حجوم العصي التي ربط كل منها بلون معين ويمكن أن يكونوا قد أقاموا صورا عقلية للعصي أثناء التدريب، ومن ثم راجعوا الصور العقلية في رؤوسهم عندما سئلوا مقارنة (ب) و (د)، إن كان الأمر كذاك فمن الأرجح ألا يكون الصغار قد صنفوا الإجابة الصحيحة بوساطة التخيل المقلي، وهكذا يبقى من غير الواضح ما إذا التفكير المقلوب بل بوساطة التحيل المقلي، وهكذا يبقى من غير الواضح ما إذا التنوي المكان إطفال ما قبل المدرسة التدرب على إقامة الاستدلالات المفاوية إلا أنه لا يمكن لأغلب صغار الأطفال استخدام مثل تلك الاستدلالات بصورة تلقائية.

ثبات العدد:

هدف بياجيه في واحدة من تجاريه إلى دراسة مفهوم الطفل عن العدد وثباته، حيث عرض على الطفل صف من ستة أقراص بلاستيكية وسئل أن يأخذ العدد نفسه من كومة من الأقراص بجانبه، وأن يقيم صفاً مماثلاً، تميزت الاستجابة بتصاعد نمائي عادي مرتبط بالسن، فقد قلد أبناء الرابعة التوضع المكاني للعناصر المصفوفة وتجاهلوا الطول فطال صفهم وتضمن عدداً كبيراً من الأقراص، أما أبناء الخامسة والسادسة فقد قلدوا المثال آخذين بعين الاعتبار طول الخط والتوضع المكاني.

يعتقد بياجيه أن الطفل يملك إحساساً حقيقاً بالعدد فقط إن هو تغلب على النوهم الإدراكي للعدد، وذلك بمعونة التفكير المنطقي ويرى الباحث أن التفكير المنطقي ينمو لدى الطفل بضضل استيعاب الأفعال العقلية، هذه الأفعال التقليل في إطار منظومة متكاملة كما هو الحال في العمليات الحسابية التي تتمكل في إطار منظومة متكاملة كما هو الحال في العمليات الحسابية التي تتميز بعكسيتها، ها لجموع 6+6 = 12 يعكس بالتالي إلى 12 - 6= 6 والصرب والقسمة شأن الجمع والطرح يخضعان للعكس أيضاً وتسمح (عكسية) العمليات

العقلية للطفل بالرجوع إلى نقطة البدء على تجرية الثبات فيمرف بأن تحولات بعثرة الأقراص تقبل المكس يحيث يبقى عند الأقراص كما هو.

وتحدث بعض الدراسات تفسيرات بياجيه لنمو العدد وقد استخدم الباحث إجراء يختلف عن نظيره لدى بياجيه فلم يمثل أي تحول للأولاد وإنقص عدد العناصر المستخدمة كما جعله مختلفاً احياناً . فير أن إعادة التجرية بإضافة الفثات الضابطة الملائمة لم توصل إلى نتائج مشابهة ثم أن فلة ثائثة من الباحثين أكدت أن الأطفال الصغار لا يفهمون العبارات (نفس) (أكثر) بالطريقة ذاتها التي يفهمها أبناء الرابعة أو الخامسة، فمن الواضح إذاً أن تجارب الثبات ما زالت تعاني الكثير من الشكلات الطرائقية.

يرجع بعض الخلاف حول ما إذا كان لصفار الأطفال مفهوم واضح عن العدد إلى الفشل في الاعتراف بوجود مستويات مختلفة من المفاهيم لأبناء الثالثة والرابعة، مفهوم إجمالي للعدد بحيث يحكمون على العدد أو الكم في إطار (الجمع) الأدراكي، وليس في إطار التوحيد الإدراكي، وبعرض أبناء الرابعة والنصف حتى الخامسة والنصف في المرحلة التالية مفهوما أكثر وضوحا للعدد بحيث يبدأون بإدراك وجود صيغة ما للوحدة التركيبية .أما ية المرحلة الثالثية التي تهتد بين الخامسة والنصيف والسادسة والنصف فستخدم الأطفال مفهوما صحبحا للمدد بحيث يقيمون مطابقة متناظرة بسرعة، ودون خطأ يتملك أطفال المرحلة الأخيرة مفهوماً تركبيباً توحيدناً للعدد لأن تقيديرهم للعدد بتوقف على عد العناصير الفردية، ويبدى الأطفال بصدد تمو مفهوم (الصنف) نمطأ ثماثياً، نمط ثمو العدد، فاذا إعطي الصغار أشكالا هندسية ملوثية مثل الدائرة والمثلث والقوس والمستطيل وسئلوا تصنيفها على أساس تماثلها، فإنهم يقيمون مجموعة خطية أي أنهم يقيمون أشياء مثل المنازل ولا يصنفون أشياءهم على أساس خواصها، وفي مرحلة ثانية مقابلة للمرحلة التبصيرية في نمو المدد يجمعون أشياءهم في إطار الشكل، غير أنهم بتذبينيون بعض الشيء فيجمعون خمسة مثلثات ومستطيلاً، أما في الرحلة الأخيرة فيرتب الصغار أشياءهم بحسب الشكل واللون.



الراهقة Adolescence

قَالُ تعالى: {الله الَّـٰزِي خَلَقَكُمْ مِّن ضَعْفِر ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ ضَعْفِر قُوَّةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِن بَعْدِ قُوَّةً ضَعَفْناً وَشَيْبَةً يَحْلُقُ مَا يَشَاءُ وَهُوَ الْعَلِيمُ الْقَدِيرُ}.



تمريفات المراهقة:

- كلمة أصلها الاتيني، وتعنى الاقتراب المتدرج من النضج الجنسي، الانفعالي.
- أصلها العربي رهق، فلان: سفه وجهل وركب الشر والظلم وغشي المآثم، وفي
 التنزيل العزيز: افزادهم رهقاً إثماً.

وراهــق الغــلام: قــارب الحـلـم، ويقــال راهــق الغــلام الحـلـم -- مراهقــاً: مــدانياً للفوت، والرهاق: يـقال: القوم رهاق مالة: زهاؤها ومقدارها.

والريحقان؛ الزعفران،

والثراهقة: الفترة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد.

(تدكور وآخرون).

التعريف التربوي: هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، فالبلوغ
 مرحلة تبدأ به المراهقة، ولا تنتهي عندها، ولكن ينتهي البلوغ.

فالبلوغ هو النمو الفسيولوجي والجنسي للأمضاء والفدد التناسلية، وهو أول القنف بالنسبة للنكر، وأول طمث بالنسبة للأنثى وما يصاحبهما من علامات للأنثى، بروز النهدين والشعر، وللنكور نمو الخصيتين والشعر أيضاً (السيد، 1975).

التعريف الذي اتفق عليه العلماء:

المراهقة هي حالة من النمو تقع بين الطفولة والرجولة أو الأنوشة ولا يمكن تحديد فترة المراهقة بدقة، لأنها تعتمد على السرعة الضرورية في النمو الجسمي، فهي متفاولة، وبما أن عملية التمو السيكولوجي غامضة من غير السهل أن تقرر هذه المرحلة من حياة الإنسان حتى يصبح النظام الغددي نامياً بصورة كلية، ومما لا ريب فيه أن هذا الاحتمال يجب أن ينتهي في بداية العشرينات من العمر، المراهقة فترة تشمل الأفراد الذين هم بالعقد الثاني من الحياة، وتعد أول دراسة لظاهرة المراهقة جاءت على يد (الحافظ، 1981).

النظرة التاريخية للمراهقة:

- قال ارتولد جزيل: "نظر النفسيون قديماً إلى المراهقة نظرة تشاؤم، ففي
 نظرهم تعتبر ثورة وتمرد تتميز بالعواصف الهوجاء، ولا يمكن تجنبها إلا
 بإقامة حواجز مضادة لها، واعتبروها مستقلة، منفصلة عن مراحل النمو
 الأخرى".
- عند خروج الطفل إلى الشباب الراشد فلا بد أن يمر ذلك الطفل في
 مرحلة ترهقه وتململه، حتى يستقر في طريق الورود فلا بد من شوكة.

(معوض، 1994).

مراحل الراهقة:

- أ. ما قبل المراهقة: قال ويليام وتنبرغ: "نهاية مرحلة الطفولة تتحدد غالباً بفترة من النمو المتسارع في الجسم والتصرفات: غريبة الأطوار؛ والرغبة في البقاء مع مجموعة من نفس الجنس؛ أول علامة نفسية تظهر في سن التسع إلى عشر سنوات، وتنتهي المرحلة عندما يصل المنكر أو الفتاة إلى مرحلة من النمو الجسدي؛ مهتماً فيها بالبقاء مع الجنس الأخر. (Wattenberg, 1973)
- ب. المراهقة المبكرة: ويصل فيها المراهق لاستقرار شوعي من التغيرات
 البيولوجية، وكذلك يستقل متخلصاً من القيود المحيطة بذاته.
- بدراهقة المشاخرة: مرحلة الاستقرار والتكيف منع المجتمع وضبط
 النفس للدخول في الجماعات، وتحديد الاتجاهات في السياسة والعمل.

(معوض، 1994).

الوحدة الخامسة نظريات في المراهقة

نظريات في الراهقة

نظریة الاستعادة: (ستانلی هول):

ترى هذه النظرية أن الضرد يعيد أثناء نموه الشخصي وتطوره اختبارات الجنس البشري ومراحل تطوره ونموه، ولكن بشكل ملخص، مثال ذلك تعد المراهقة مرحلة انتقال حادة وعنيضة تمثل مرحلة حياة الإنسان التاريخية في الصروب للانتقال إلى الحضارة.

ب. نظرية النضوج: (ارتوك جيزل):

النضج: همليات فطرية شاملة: لنمو الضرد وتكويته، تعدد وتتكيف عن طريق العدة الوراثية، نظر للمراهقة من جانب التنبئبات السنوية بين الصفات الإيجابية والسلبية، ويحدد المراهقة أولاً بالفهوم الجنسي، ثم العمليات الفطرية التي تسبب النمو والتطور (وقد تأثر بالسلوك العام للبحث عند ستانلي هول).

ج. نظرية سيغموند فرويد (الطبيب النمساوي):

آراء فروید بالراهقة:

- الجنس والفريزة تظهر في فترة مبكرة قبل البلوغ.
 - للطفل نشوة تأتى منه ومن الخارج.
- الفريزة الجنسية ضبطها وحصرها واجب مع إعطاء التنفيس الجنسي
 لكى ينمو الفرد بعيداً عن المقد.
- يعزو الحضارة والتقدم إلى إعطاء الدافع الجنسي حقه لدى الراهق
 يحيث يفسح المجال للجوانب الأخرى من النمو بالتطور.
- يصبح الفرد عضواً مقبولاً في المجتمع بعد أن يتحرر بنفسه من سلطة
 الوالدين ليتوقف سلوكه الصبياني.

د. نظرية التأثيرات الأنثروبيولوجية (ماليونسكي، بنيدكت):

- النظرة قديماً: نقد جعلوا المراهقة ازمة، وأكدوا على أهمية العامل الثقاية في تقويم شخصية المراهق فسلوك الكبار يعطى للصغار في بداية سن البلوغ ليطبقه، فيصبح نمطاً سلوكياً لديهم لمذلك أنكروا الفطرة والرحلية في حياة المراهقة.
- النظرة الحديثة: ظهر رأي حديث دهم عملية الانتقاء والاصطفاء في
 دهم المرحلية في حياة الإنسان، مع إبقاءها على اثر المجتمع، ومجموعة
 الرفاق والمادات والتقاليد على النهو والتكوين.

ه. نظرية التعلم: (هلنك ورث)

وقفت هذه النظرية قد وجه نظريات البيولوجيا، ولم تهتم بالتمييز بين المراحل ولها عدة أوجه في الدراسات، ورضم مخالفتها للبيولوجيا إلا أنها تعرف المراهقة بيولوجيا مستمينة بالعمر، ترتكز آراء هذه النظرية على أن المراهق لا يجد ما يجب أن يتعلمه، وأسلوب تعلمه يقوم على الثواب والعقاب من الوالدين، كذلك اهتموا بتطوير الذات، وتحقيق الشخصية وإبراز الهوية (أي دمج الذات بفئة من الناس يفتخر بالانتساب لها).

و. نظرية المجال (لفين):

ترى هذه النظرية ما يلى:

- سلوك الفرد يعتمد على طول المجال لحياة ذلك الفرد على هذه الأرض.
 - مجال الحياة: مقدرة الإنسان، البيئة المحيطة فيه، الحاجات، المعرفة.

(فهنائك معطيات ومدلولات لعملية النمو العامة ولنمو الراهق خاصة).

(الحافظ، 1981).

الوحدة السادسة جوانب النمو عند المراهق

جوانب النموعند الراهق

الجانب الجسمي: قال تعالى: {ثُمُّ لِتَبْلُغُواْ أَشُدُّكُمْ}.

وهو ي مظهرين أساسيين:

- الثمو الفسيولوجي: النمو بالأجهزة الداخلية غير الظاهرة التي يتعرض لها المراهق قا البلوغ وما بعده، ويشمل بوجه خاص الغدد الجنسية.
- ب. النمو العضوي: ويشمل نمو الأبصاد الخارجية للمراضق (الطول، الوزن، والعرض). (الحافظ، 1981).

مرحلة المراهقة مرحلة نمو جسمي وطفرة، لا يفوقها عِنَّ النمو إلا مرحلة ما قبل الولادة، ويتميز النمو الجسمي بعدم الانتظام.

يزداد الطول ويتسع المنكبين، وطول الجدع والدراعين، والساقين، ويتأخر نمو الأطراف السفلية عن العلوية، يزداد الوزن تبعاً لزيادة نمو العضلات والعظام وزيادة الشجم عند الفتيات.

يتغير شكل الوجه في كل جزء (داخلي وخارجي) فيبدو غير متناسق في المراهقة المبكرة والوسطى وينمو الشعرفي أجزاء محددة بصورة واضحة.

فالراهق منهول بالتغيرات ويطلب شكلاً يتوافق وفكرته السابقة ويتتبع النمو الجسمي عند المراهق النمو الجسمي عند المراهق كالموافقة في المراهق كالموافقة الموافقة المراهقة كالموافقة الموافقة الموافقة

الفروق بين الجنسين في النمو الجسمى للمراهقة:

قال تعالى: { فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَحَعَّبُكَ} .

- الذكور: أقوى جسمياً، وعضلاتههم تنمو بسرعة وازدياد في الطول، وتمايز
 إنساء الكتفين وإهتمام بالظهر الجسمى وصوت خشن.
- الإثناث: تبراكم الشحم في مناطق معينة كالبصدر والبردفين، وازديناد في
 الطول والوزن، اسرع وقتاً واقل كما من الدكور، نمو عظام الحوض ميزة
 لنمو الإثاث، تهتم الأثنى بالوزن والطول وتناسق الوجه وصفاء البشرة.

فسيولوجياً:

تنشط غدد الجنس عند النكور مثل الخصيتين وعند الإناث المبيضين، تؤثر الغدة النخامية على النمو عامة، والعظام خاصة وعلى إفراز الغدد الجنسية، وقع الأجهزة الداخلية ينمو القلب بشكل أكبر من الشرايين فيصبح ضغط الدم منتجاً للقلق والصداع والتوتر عند المراهق.

تغيرات جنسية ثانوية - النكور (صوت خشن، شعر النقن والشارب) وللإناث الأرداف، ومنطقة الفخدين.(معوض، 1994).

أحد المسالم الرئيسية المقاس عليها للنضوج الجنسي عند النكور ظهور الحيوان النوي الكامل الشامل المتميز بالخصوية والحركة، أما الإناث فالطمث هو العلامة الأكثر وضوحاً. (الحافظ،1981).

النمو الحركى:

وهو نمو تابع للجانب الجسمي في بداية فترة المراهقة حيث ترى نمو سريع يتجمه عدم توازن حركي مما يجعل المراهق كسولاً وساكناً ويبدي عدم توافق بالحركات، فتسقط من يده الأشياء ويرتظم بما يواجهه من أشاث. بعد تحمله للمسؤوليات يظهر التوافق الحركي، ومع استمرار النضج يبحث في المراهقة المتاخرة عن الحركة المتآزرة كالعزف الموسيقي. (معوض،1994).

النمو المرية في الراهقة:

خصائص التفكير لدى الراهق:

لا يوجد حد فاصل بين النمو العقلي للفرد بمرحلة الطفولة ومرحلة المافقة ومرحلة المافقة، بل أن النمو العقلي بمرحلة المراهقة هو امتداد للمرحلة السابقة، وعملية القصل والتحديد هو لغرض المراسة والبحث، ويطبيعة الحال فإننا لا نستطيع ان نفصل النمو العقلي على سائر جوانب النمو الأخرى على اعتبار أن كل منها يؤثر ويتأثر بالجانب الأخر.

فلعل أبرز ما يميز تفكير المراهق بهذه المرحلة هو وصوله إلى مرحلة التفكير الممليات المجردة) التي أشار إليها بياجيه في نظرية النمو المعرفية، وهي تعبر عن قدرة الفرد بالمتعامل مع الرموز والمفاهيم غير المحسوسة، ولعل أهم ما يطرأ على سلوك المراهق العقلي من تغير هو تحرره من التمركز حول النات، إذ يكتسب المراهق نتيجة لدلك المروفة والحرية بالتفكير (قشقوش، 1980)، فهو بدلك يستطيع أن يتصل بأفكاره مع الأخرين، ونتيجة لهذه التحرر من التمركز حول النات يستطيع المراهق ضبط أفكاره والتحكم بها، فالمراهق هنا لا يهتم إلا بالمشكلات وثيقة الصلة بالمشكلة موضع الاهتمام، وهي نتيجة للمرونة والحركية بالتفكير، وتتضع قدرة المراهق بهذه الفترة على إعطاء تفسيرات وتعليلات للظواهر المختلفة التي يصادفها أو تمر بخبرته.

ويبدأ المراهق بهذه الفترة بالبحث عن ما هو ممكن من محاولة الوصول إلى ما يمكن أن يكون، وتعبر هذه العلاقة عن شيء جيد في تفكير المراهق مع مقارنته بالمراحل السابقة، وتتطور النظرة المستقبلية من خلال إداركه لمفهوم التوجه الرمني: فيعمل على تأجيل استجابة آنية مقابل تحقيق آجل يمتاز بالاستمرارية بالمستقبل.

الجانب العقلى والمرية:

قال جزيل: "الجانب العقلي هو عملية متسلسلة من التكون الشكلي لجهاز رد الفصل تسدى الفسرد، جهازاً موصداً، يعبر عن نفسه بطريقة متناسسقة من السلوكيات تتحدد المخلوق ككل، وتشمل الطريقة البنائية والحركية، الحسية والرمزية من التصرف". (Gesell, 1993).

إن قياس نمو النكاء في فترة المراهنة يعطي مؤشراً لتدني درجة النكاء بالنسبة لمراحل سابقة، في سن (14 - 16) سنة، تصبح المقاييس غير قادرة فعلياً لقياس الزيادة في النكاء بدقة، وهذا لا يعني توقف النمو ولكن بطئ في النمو النكائي فيبقى بسيطاً حتى يخرج منه (18 سنة).

إن المراهدق الأقدرب للنضوج الجسمي هو أكثر نضوجاً عقلياً، ويعطى المجتمع القابلية العقلية (النكاء) أهمية خاصة عن المعطيات الأخرى، مؤثراً ذلك في أحلام المراهدق، ومستقبله، فالأحلام مع قابلية عقلية متدنية، ونقد اجتماعي عميق، لن توصله إلى الطموح كمهندس أو طبيب.

إن النمو العقلي للمراهق في تناوله لبعض المفاهيم يؤدي إلى التعميم.
(التعميم، التجريد، إدراك مفهوم الزمن، قبول الحوار بمواضيع ليس لها علاقة بشؤونه، قابل للاتصال الفكري، التقمص والعاطفة، رغبة في فهم النفس وفهم الأخرين، اتخاذ القرار المفظ والاستنكار، الإدراك للقيم والمفاهيم الأخلاقية).

وتمتاز المضاهيم الأخلاقية لدى المراهق بما يلي: (انتقاء لكلماته، يعصم الشيم الأخلاقية يتبنى مواقف اخلاقية)، فالأخلاق تؤخذ من خصائص الكبار، ويتبع المراهق الأخلاق الهدف جنى الفائدة والابتعاد عن الضرر.

وينمو الراهق معرفياً في الجوانب اثنائية:

• الإدراك:

للمراهق إدراك يمتد من الأشياء اللموسة إلى آشار هذا الشيء الملموس، وجوانب الزيادة والنقصان للأثر التابع له.

• التدكر:

له أيضاً أوجه مختلفة عن الطفولة، فالمراهق تنمو قدراته على الاستدعاء والحفظ، ويبلغ تنكر المراهق قمته في السنة الخامسة عشر، ويتأثر التنكر يدرجة ميل المراهق لهذا الموضوع.

التفكير:

يتأثر تفكير المراهق في عمقه وارتضاع مستواه إلى البيئة المحيطة بالمراهق فيبدأ بالتعميم الرمزي لمستويات مثل الفضيلة والعدالة.

دراسة ميلر وتائره

ويتميز تفكير المراهق في مرحلته الأولى بحل المشاكل بالصيغة الاستقرائية (من الأجزاء إلى القاعدة) ثم ينتقل في وسط المراهقة إلى الصيغة الاستنباطية (من القاعدة إلى الأجزاء) وينتهي من مرحلة المراهقة بالصيغتين معاً، هاي طريقة تحل له المشكلة يأخذ بها.

• التخيل:

وهـ و ابـن الـ تفكير، ويـزداد ارتباطهما — الـ تفكير والتخيـل — كلمـا اقـترب المراهق من الرشد. والضروق بين تخيل الأطفال وتخيل المراهقين، أن تخيل المراهق فيه وصف للمشاعر والانفعالات، وزيادة التفكير بالجو العاطفي، وتخيل فني جمالي للأشياء (وخيال الفتاة المراهقة يفوق خيال الشاب المراهق).

الليل:

يميل المراهق الواضيع توازي خياله ميلاً مهنياً، والأصدقاء، وطريقة الحياة الخاصة لها ميول فكرية، وأسلوب الكلام له ميل إدراكي للموضوع. (وقد يختلف الميل مع الزمن). السيد، 1975).

مظاهر النمو العقلي في فترة المراهقة:

تصبح القدرات العقلية اكثر تعبير ودقة من ذي قبل، وتبدأ قدرات المراهق بالتمايز حيث تزاد القدرة على التحصيل واكتساب المهارات والمعلومات، وما يميز التعليم بهذه الفترة بأنه يبني على أساس منطقي على عكس المرحلة السابقة التي كان التعليم بها يتم بشكل آلي، وكذلك تتضح قدرة المراهق على نقد ما يقرأ، وتزاد قدرته على الانتباء لفترات أطول مما يمكنه من استيعاب مشكلات كبيرة، وهو كذلك يصبح قادر على التعامل مع مفاهيم اجتماعية مثل الخير والفضيلة والعدالة الديمقراطية والحرية... الخ، وتظهر ما يسمى بالقدرات الخاصة، ويصل ذكاء المراهق في نهاية هذه الفترة إلى أعلى قمم النضج (زهران، 1971) وكذلك يستطيع المراهق أن يطور مفاهيم المواطنة الصالحة والفاهيم الأخلاقية المختلفة، ويكون قد بدء بوضع تصور عن مهنة المستقبل وتبرز اهتمامات المراهق في نهاية هذه المرحلة بالقراءات الفلسفية الفكرية والأدبية. ويمتلك المراهق القدرة على المناقشة

العوامل المؤثرة بالنمو العقلي:

لا بند أن هناك عدة عوامل تؤثر بعملية النمو العقلي بشكل عام، والنمو العقلي بشكل عام، والنمو العقلي بضترة المراهقة بشكل خاص، ووجود أي خلل بهناه العوامل تؤثر بطبيعة الحال على سرعة وطبيعة النمو العقلى ولعل من أهم هذه العوامل هى:

الوراثة

تشكل الصفات الوراثية التي يكتسبها الطفل من والديه دور كبير في نموه وتطور القدرات العقلية، وهي تحدد السقف الأعلى الذي يستطيع الفرد أن يصله فيما لو تُوفِّرت له بقية الظروف المُلائمة والمناسبة.

البيلة:

لا تستطيع أن نغفل أشر المُثيرات البيثية بعملية التطور العقلي لدى الطفل والمراهق، ويمكن أن تؤثر العوامل البيئية من خلال عدد من المؤثرات لعلَّ أهمها:

- التفنية الجيدة: فقد وجد العلماء أثر نسوء التفنية الشديدة بفترة الطفولة والمراهقة على نمو القدرات العقلية والدكاء، وسوء التفنية مرتبط مع عوامل أخرى مثل الوضع الأسري الفقير.
- الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة: هنائه علاقة قوية بين القدرات
 العقلية والتحصيل الثقاية والمهني، وهما يعتبران محددان رئيسان للمكانة
 الاجتماعية والاقتصادية، ويبرز تأثير الطبقة الاجتماعية من حيث أنه
 بالطبقات المليا يتفاعل الأب مع أطفاله لفظياً بدرجة أكبر ويشجعهم
 أكثر حيث يكون البيت متسامحاً.
- المشيرات البيئية: دلت الدراسات على أن الأطفال النين وجدوا في حالات تمتاز
 بالعزلة التامة تبين من أنهم يمانون من تخلف شديد، ويإدخال برامج
 علاجية استطاع هؤلاء الأطفال أن يتقدموا، علماً بأنه قد يكون لذلك
 الحرمان أثر دائم إذ تم تجاوز (المرحلة الحرجة).

التسفل الشديد: ويكون غال هذه البرامج تأثيرها وقعاليتها على تطوير
 القدرات العقلية اعطيت للمراهق وهو تحت عتبة التعزيز الصوري للتطور
 العادي للمراهق (جبر، 1995).

تأثير ترتيب الولادة:

هناك دلائل تشير إلى أن الأطفال النين يولدون مبكراً يسجلون علامات عالية على اختبارات النكاء والتحصيل الدراسي من الأفراد النين ولدوا متأخرين مما يدل على أثر التفاعل والاهتمام الأسري بنمو وتعلور القدرة العقلية.

تأثير المدرسة:

العمليات العقلية العليا وأثرها بعملية التعلم:

تبدأ بهنه المرحلة تمايز القدرات العقلية العليا لدى الفرد والتي تسهم بشكل كبير على عملية التعلم، والتي بدورها أيضاً تنمي قدرة الفرد على الإدرائه، وأول هذه القدرات التي تتمايز بهذه المرحلة هي:

التدكر:

وهي عملية إحياء لكل ما اكتسبه الفرد يا الماضي سواء كان بصورة لفظية أو الهال أو على شكل أحداث (العيسوي، 1995) وترتبط القدرة على التذكر بهذه الرحلة بزيادة مدة الانتباه لدى المراهق، وبهذه المرحلة يكون التنكر مبني على أساس الاستنتاجات والعلاقات، على عكس ما كان عليه بفترة الطفولة، إذ كان التنكر ودرته في نهاية هذه المرحلة.

الحفظاد

وهي الاستمرار في أداء عمل معين بعد مدة من تعلمه، حيث لا يمارس الضرة بهذه الفترة ذاتك العمل، ويكون الحفظ مبني على إدراك المعاني وحسب نوعية الخبرة التي يمر بها الفرد، علماً بأن هذه القدرة تتوقف على درجة ذكاء الفرد وطريقة تعلمه، بينما الأمر ليس كذاتك بمرحلة الطفولة، إذ ليس بالضرورة أن يكون الطفل مدرك لمعانى ما يحفظ أو يتأثر بنمط الخبرات المرتبطة بها.

التفكيره

حيث أن التفكير من العمليات التي ترتبط بعملية التعلم بقدر وثيق، ويقصد بالتفكير إدراك علاقة جديدة بين العناصر المكونة للموقف ويعتبر التفكير مظهر من مظاهر النكاء العام، ولكن يختلف عنه من حيث إمكانية التدريب عليه، وهذا ما تفعله مناهج التربية الحديثة حيث تعمد إلى تدريب الطلاب على أسلوب التفكير العلمي، ويشكل نمو هذه القدرة دور كبير في حل الشكلات وتجنب الأخطار.

التخيل:

تتمايز القدرة على التخيل بهذه المرحلة وتتجه من المحسوس إلى المجرد، ويتضح ذلك في الميل المجرد، ويعتبر ويتضح ذلك في الميل الرسم، والموسيقى ونظم الشعر والكتابات الأدبية، ويعتبر التخيل على ارتباط وثيق بعملية الإبداع والابتكار، حيث تحتاج هذه العمليات إلى خيال خصب، وكذلك يظهر خيال المراهق فيما يسمى "بأحلام اليقظة" التي تشكل إحدى وسائل الدفاع الآلية التي يلجآ إليها المراهق لتحقيق توافق، ولها دور بيا عملية خفض التوتر لدى المراهق وتساعد أيضاً على تكيفه.

الابتكارمن مظاهر تطور القدرات المقلية،

إن أبرز ما يميز الأقراد ذوي التوجه والابتكار بانهم أكثر استقلالاً وعلى مستوى عالي من الطموع، ويشمل الابتكار على الجدية والتنوع، ويبحث الشخص المبتكر عن استجابات مختلفة، وهم أيضاً يمتازون بأنهم بميلون إلى اكتشاف مجالات لا تتمشى مع المنهاج، ويكونون نشيطين فوق الحد، ويمبرون عن عواطفهم بكل سهولة ويسر، ويجدر بننا إلى الإشارة إلى أهمية وضرورة توفير شروط بيئة ملائمة تساعده في الاستمرار والتقدم بالنشاطات الإبداعية، ويجب خلق بيئة متقبلة للسلوك الابتكاري، علماً بأن معظم السلوكات الابتكارية تبدو شاذة وفق المايير الاجتماعية، وعليه فإن توفير التقبل والأمن النفسي تمكنه من المضي قدوماً. وعدم اخترال هذه القدوة مع الإشارة هنا إلى أن الفرد المبدع يكون قادراً على الاحتفاظ على الاحتفاظ بأراءه حتى وان بدت سخيفة أو غريبة في نظر الأخرين، وللحفاظ على هذا السلوك يجب أن يحاط في بيئة تعمل على تدعيم وإثابة الإبداع حيث يكون هذا السلوك يجب أن يحاط في بيئة تعمل على تدعيم وإثابة الإبداع حيث يكون هذا السلوك مصدر اعتزاز بالنات.

وقد بينت الدراسات أن الأشخاص المبدعين أقبل تفاعل من الناحية الاجتماعية من الأطراد النبين يمتازون بدكاء مرتفع، وكذلك وجد أن خلفية المبدعين الأسرية تعمل على تعزيز أو تشجيع الحرية والاستقلال الذاتي، كما يمتازون بمجموع خبراتهم، ولكن السؤال الذي يطرح هنا، ما مدى ارتباط الذكاء بالسلول الابتكاري 9

وللإجابة على هذا التساؤل أورد نتائج الدراسة التي قام بها مرية (1975) (Murphy, 1975) عيث استخدم مقياس (ولك - كوجن) للإبداع ومقياس النكاء للذكور بالمدارس العليا وقحص العلاقة بينهما، وكذلك قام بريطهم بدرجات الطلبة بالرياضيات، العليم، الإنجليزي والدراسات الاجتماعية، وعليه توصل إلى أن الإبداع والنكاء كان على علاقمة مسع المدرجات المدرسية (Horrock, 1976).

فقد أوضح جليفورد (1967) أن الدرجات الخاصة باختيارات القدرة على الابتكار تنخفض تبعاً لانخضاض تسبة النكاء. وكلما كان الفرد بمتلك قدرات ذكاء عالية ساعد ذلك على تحقيق افضل أداء على هذه الاختيارات (أوزي، 1993).

وكذلك وجد خالد إبراهيم (1982) أن الارتباط ما بين النكاء والقدرة على الابتكار (0,66) من خلال دراسة عينة من الطلبة بالمدارس الثانوية الأردنية باستخدام مقياس تورنس للابتكار.

القدرات الخاصة وارتباطها بالنمو العقلى:

إن بعض المهمات تتطلب أن يمتلك الفرد مستوى متقدم من المهارات تعتمد هذه المهارات على التآزر النفسي - الحركي، بالإضافة إلى مستوى معين من التدريب، ويطلق على هذه المهارات والقابليات بالقحرات الخاصة، وترتبط هذه القابليات بالتطور العقلي وخاصة بمرحلة المراهقة حيث تتجلى مثل هذه القدرات ومنها:

القدرة البكانيكية:

وتتكون هذه القدرة من عدد معقد من القابليات والفاعليات التي تكون على صلة وثيقة بالنكاء، ومن هذه القابليات الدقة، القوة، سرعة الحركة، إدراك العلاقات الميكانيكية، بحيث تراعي هذه القابليات بعملية بناء اختبارات القدرات الميكانيكية. علماً بأن القدرة الميكانيكية موزعة بين الأفراد ولكن بشكل تختلف عن توزيع الذكاء العام.

القدرة الموسيقية:

لا تختلف القدرة الموسيقية الميكاليكية بكونها تحتوي عدة قابليات والتي لساعد المُشرد الذي يمتلكها على النجاح أكثر من غيرهم، ويمكن ملاحظة هذه القدرة بوضوح أكبر من القدرات الأخرى وخاصة بفترة مبكرة من عمر المُسرد وتشمل القدرة الموسيقية على درجة حساسية لكل طبقة من طبقات الصوت وشدته.

القدرة الفنية:

تمتمد القدرة الفنية على النكاء العام، وهي على ارتباط وثيق به، وتمثل هذه القدرة فنحاح الأفراد بالمجالات الفنية، ويوجد عدة مقاييس لقياس القدرة الفنية، وهي تعتمد بالأساس على حسن التمييز والإدراك للأشياء المرئية وكذلك على خصوية الخيال.

القدرة الرياضية:

تتألف القدرة الرياضية من عدة عوامل تشكل أساس نجاح الفرد واحترافه للألعاب الرياضية؛ إذ يعتمد على القدرة الصحية الجيدة بالإضافة إلى التآزر لعدد من القدرات النفسية الحركية مثل الـركض، القفر، بالإضافة إلى التدريب لاكتساب الكفاءة المهنية، مثلما أن الذكاء عنصر مهم للنجاح بالقدرة الموسيقية والميكانيكية فإن القدرة الرياضية تحتاج إلى مستوى معين من الدكاء، لأن طبيعة الموقف الذي يوجد به اللاعب يحتاج إلى قدرة لحل الشكلات التي يواجهها بالمعب في التازر والتنسيق بين اعضاءه. إذ يتطلب كل منهم أدوار معينة.

تأثير النمو العقلي في الاختيار المهني

لا شك أن للنمو العقلي دورهام ومميزية عملية اختيار المراهق لمهنة المستقبل، ويتوقف اختيار المراهق لمهنة المستقبل، ويتوقف اختيار المهنة على عدد من العوامل يكون للنمو العقلي والقدرات الخاصة تأثير بالغ يق النجاح أو الفشل في هذا الاختيار، الأمر الذي يؤثر على تكيف الفضي والاجتماعي.

مع تطور القدرات المقلبة العليا من تدكر، وتفكير، وتخيل وتحسن عادات التحصيل الدراسي وزيادة القدرة على الانتباه والتركيز يؤثر في قرار المراهق إكمال لعليمه الأكاديمي واختيار تخصص يتناسب مع إمكانياته الشخصية.

إن أول ما يقوم به المرشد المهني لتوجيه المراهق إلى مهنة المستقبل هو تقييم مستوى القدرات الفردية دور مهم بالتحاق المراهق بالتعليم الصناعي أو التقني، وقد تبين أن هناك علاقة ما بين المستوى المهني الدي يشغله الفرد ومستوى الدكاء، وذلك أنه كلما ارتقت المهنة تطلب ذلك زيادة مستوى الإعداد والتأهيل لهانه المهنة حتى يستطيع أن يتفق مع أساسيات الماشرة بها.

ويشير ثورندايك وهاجن (1961) إلى أن مختلف المهن بمكن أن تنتظم في
تنظيم هرمي حسب متوسط النكاء الواجب توفره لمن يريد المباشرة بهذا النوع من
المهن، مع أمكائية التسليم بوجود مدى واسع من المدرجات الخاصة بكل مهنة، ووجد
قدر كبير من التداخل بين مستويات النكاء الخاص بكل مهنة، واستند ثورندايك
وهاجن إلى دراسة أجراها عام 1959م، قاما خلالها بتحليل المدرجات التي حصل
عليها (10000) شخص بمهلون في 22 مهنة مختلفة (قشقوش،1980).

وكناك قام جستار وجاكسون (1962) بدراسة مطامح المهنية لدى مجموعتين من الطلاب الثانويين، تميزت المجموعة الأولى بأنهم ذوي تفكير ابتكاري، بينما المجموعة الثانية كانت من ذوي الذكاء المرتفع، تبين من خلال النتائج أن المجموعة الأولى اختلفت باختيار عدد ونوعية الوظائف التي تحوز بإعجابهم.

علماً أنه يوجد محددات أخرى تلعب دور في عملية اختيار المراهق للمهنة، ولا نستطيع أن نحدد تأثير هذه العوامل، بل يمكن أن نزاها متداخلة مع القدرات المقلية في علاقة تفاعلية لتحديد المهنة المناسبة التي يطمع المراهق بأن ينخرط فيها، ومن هذه العوامل: سمات الشخصية، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الذي ينحدر منه، وخبراته المنزلية والمدرسية، ومعايير وقيم الجماعة، كل هذه العوامل تدخل في ماذقة تفاعلية.

أشرنمو القدرات المقلية على مفهوم الذات وعلاقته بالطموح:

عَ صُوء تعرف الراهق على قدراته العقلية، فإنه يكون قد بدأ بريط هذه الخبرات بمفهوم الدات بناءً على تقييم الراهق لقدراته.

إن مفهوم النات يمكن أن يتغير ويتطور إذ ما توفر قسط كافر سن الدكاء والمهارات والضرورية في معالجة المشاكل المستجدة (توق وعدس:1997).

وينظر زهران (1969) إلى مفهوم النات بأنه تكوين معربية منظم ومتعلم للمدركات والتصورات والتقنيات الخاصة بالنات، أن من أهم العناصر المكونة للنات هي الكفاءة العقلية.

وقد أشار جبريل (1993) إلى أن الطلاب الناجحين في حياتهم الدراسية يتسمون بمضاهيم ذات إيجابية عن ذواتهم هلى عكس الطلاب الفاشلون الدين يتسمون بمضاهيم ذات سلبية، وتقييمهم لقسدراتهم العقلية تقييم منخفض، ويتوقعون لأنفسهم الأداء السيء.

وية دراسة أخرى قام بها يعقوب بلبل (1985). قام خلالها بدراسة اشر التحصيل الدراسي ملى مفهوم المنات لدى طلبة الصفوف الإعدادية، وقد خلصت الدراسة إلى أنه هناك علاقة إيجابية دائة إحصائياً من مفهوم النات والتحصيل الدراسي.

وقد يبالغ المراهقين بقدراتهم أو يقلل البعض الأخر من شأن هذه القدرات الأمر الذي يسهم سلباً على مفهوم النات.

إن إدراك المراهق لحقيقة قدراته وانسجامها مع واقعه يؤدي إلى تبلور مفهوم ذات واقعي حيث أن مفهوم النات يمزز من خلال المرور يخبرات النجاح هالإدراك الواقعي يساهم بتدعيم خبرات نجاح بحياة المراهق. ومليه يمكن للمراهق أن يتمي مستوى من الطموح بما ينسجم وطبيعة قدراته، بالإضافة إلى أن مفهوم النات الإيجابي يعمل على زيادة مستوى الطموح للدين الفرد إلى الأفضل، أما إذا كان مستوى الطموح لا ينسجم مع إمكاناته فإنه سوف يؤدي به إلى الإحباط، ومن الأمثلة التي يمكن أن توردها بهذا المجال، الإحباط بالمواقف التربوية والمدرسية والمترات الدراسية والتي لا تستثير اهتمام ولا تتحدى التلاميذ المتفوقين فإنها تعمل على خلق وإقع الإحباط، وعلى عكس الحال حين يكون الطالب محدود القدرات الأمر الذي يحول دون وصوله إلى مستوى زملائه الأمر الذي يبعث على الإحباط.

وهليه فإننا نخلص إلى أن مفهوم النات يشكل مجموعة افكار واتجاهات لدى المراهق عن وعيه (جبر، 1995)، في أي وقت من الزمان يتطور هذا المفهوم بفترة المراهقة في ضوء إدراك المراهق لقدراته العقلية ومروره بخبرات النجاح والفشل، وينعكس هذا بطبيعة الحال على مستوى الطموح الذي يضعه المراهق لنفسه، فإما أن تكون منسجمة مع واقعه أو أن تكون أعلى من مستوى قدراته أو أقل من قدراته لبعاً لنوعية الحبرات التي مربها.

أهم التطبيقات التربوية

لا شك أنه من خلال عرض موضوع القدرات العقلية للمراهق وارتباطها بعدد من الجوائب التربوية يجدر بنا هنا إلى مراعاة عدد من القضايا وهي:

- أن نأخذ طبيعة التغيرات التي تطرأ على القدرات المقلية ضمن اهتمامنا،
 وذلك أن تكون طبيعة المعلومات المقدمة ثه تتناسب مع مستوى النضج لكي
 نحافظ على مستوى من استثارة دوافعه تجاه المادة المطروحة.
- بما أن مفهوم الذات مكون عقلي يتأثر بخبرات النجاح والفشل يجب العمل
 على إيجاد مواقف تعمل على تعزيز وتدعيم هذه الخبرات وتخلق مفهوم ذات
 إيجابي، وكذلك مساعدة المراهق على إيجاد مستوى مناسب من الطموح يتناسب مع إمكانات الواقع الذي يعيش فيه.

- تنمية أساليب التفكير العلمي السليم المبني على أساس طرح الرأي وتقبل
 الرأي الآخر ورعاية التجديد والابتكار مع توفير البيشة الغنية بالمثيرات
 لذلك.
- الاهتمام بإنتاج المراهقين الفئي والأدبي، من خلال نشر نشاطاتهم وتطويرها
 من خلال عرضه على مختصين بعماون على إعطاء تفنية راجعة لأدائهم.
- توفير الإرشاد والتوجيبه المهنئ المناسب للأفراد المذين يتركون التعليم
 الأكاديمي.
- توفير انشطة علمية تعتمد على الاحتشاف والجدة والأصالة لتنمية التفكير
 الابتكارى (مثل الرحلات العلمية).
- توفير البيئة النفسية الآمنة التي تجعل المراهق أكثر تقبلاً لنفسه وقدراته،
 وتنمية جوانب القوة وإهمال جوانب الضعف.
- تشجيع المراهق على الاستقلال الفكري وتشجيعه على تنمية منظومة من
 القيم والمفاهيم تتناسب مع طبيعة البيئة الثقافية التي يعيشها.



النموالأخلاقي

نظريات النمو الخلقي:



تنوعت النظريات التي بحثرت وفسرت النمو والتطور الخلقي عند الإنسان. مثل النظرية التحليلية ليسجموند فرويد الذي يرى أن جدور التطور الخلقي عند الإنسان يكمن في ما يسميه بالأنا الأعلى الذي يتطور عند الطفل تتيجة لتقمصه لدور والده الذي هو من نفس الجنس، وذلك لحل عقدة أوديب عند الأولاد وعقدة إلكترا عند البنات.

أما نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن التطور الاجتماعي يحدث عند الأطفال بالطريقة نفسها التي يحدث فيها تعلم المهمات الأخرى، من خلال مشاهدة افعال الأخرين وتقليدهم، وهناك النظرية التطورية المشهورة لجان بياجيه، حيث يرى أن التطور الأخلاقي عند الأطفال يمر بمرحلتين هما:

- 1. تكوين الأخلاق بطريقة الإكراه والغصب.
- تطور الأخلاق الذاتية النابعة من الطفل نفسه.

وهناك نظرية كوثبرج التي انطلقت من نظرية بياجيه ومعتقداته، وهي ما تهمنا في هذه الدراسة لأنها تتطرق إلى التطور الأخلاقي عند المراهقين (علاونة، 1989).

النمو الأخلاقي

مراحل كولبرج في التطور الأخلاقي:



توصل كولبرج إلى أن التفكر الخلقي ينمو في مستويات ثلاثة تكون ما مجموعته ستة مراحل؛ وسنمرض هذه المراحل إلا أننا سنركز على المراحل التي تخص المراهة بن.

تكونت عينة كولبرج من الطبقة الوسطى والدنيا من العائلات في تشيكاغو ومن أعمار مختلفة (10 ،، 13 ،16)...) وأضاف بعد ذلك إلى العينة اطفال أصغر سناً، قاصرين وأولاد وبنات من مدن أخرى في أمريكا ومن دول أخرى. وكانت المقابلة الأساسية سلسلة من الأمور المحيرة مثل الأتي:

هابنز يسرق الدواء: "في أوروبا، كان هناك امرأة على وشك الموت بسبب نوع من السرطان أصيبت به، وكان هناك نوع من الدواء يشفيها ولكن سعر هذا الدواء مرتفع ولا يستطيع زوج هذه المرأة توفير إلا نصف ثمن الدواء الذي كان يحتكره المسيدلاني، ذهب هاينز إلى كل الأشخاص الذين يعرفهم ليقترض المبلغ لكنه لم يوفق، فأخبر الصيدلاني بأن زوجته على وشك الموت وطلب منه أن يبيعه الدواء بسعر أقل أو يدعه يدفع الباقي فهما بعد، لكن الصيدلاني الذي كان يريد الربح المرتفع رفض ذلك، بعد ذلك يأس هاينز ودخل خلسة إلى دكان الدواء وسرق الدواء من أجل زوجته.

صنف كوليرج حسب الاستجابات المختلفة اثني قدمها أفواد العيشة إلى المراحل التالية:

أولاً: المستوى الأول: الأخلاقيات قبل التقليدية:

Preconventional Morality من (7-1) سنوات:

وتنقسم إلى مرحلتين:

- 1. المرحلة الأولى: العلامة والتوجيه في العقاب، ويتميز تفكير الطفل الأخلاقي هذا بأن الفعل الصحيح هو إطاعة أوامر وطلبات السلطة المتمثلة بالوالدين والمعلمين وغيرهم، والفعل الخاطئ هو ما يعاقب عليه القانون.
- المرحلة الثانية: الغرض وتبادل المنفعة: إن الفعل الصحيح هذا هو ذلك الذي يلبى رغبات الأطفال وحاجاتهم.

ثانياً: المستوى الثاني: الأخلاقيات التقليدية

Good Interpersonal Relationships من سن (11 – 18) تقريباً:

وتنقسم إلى مرحلتين:

3. المرحلة الثالثة: العلاقات الجيدة ما بين الأشخاص:

عندما يدخل الطفل سن ما بعد الثانية عشر فإن التفكير هنا ينصب على النوايا المستة والشعور المتبادل بين الأشخاص مثل الحب والعاطفة والشقة والشعور مع الأخرين، مثلاً إن هاينز كان على صواب في سرقته للدواء لأنه كان رجل طيب أراد إنقاذ زوجته، فنواياه كانت حسنة، حتى وإن كان هاينز لا يحب زوجته فيجب عليه سرقة الدواء لأنه من غير الصواب أن يجلس الرجل مرتاحاً وهو يرى زوجته تحوب.

كما يرون أن نوايا الصيدالاني سيئة ويجب وضعه في السجن الأنه جشع، فهم يعتقدون بأن كل المجتمع يوافقهم على موقفهم هذا من الصيدالاني، فأي شخص على صواب إذا عمل كما عمل هاينز.

4. الرحلة الرابعة: الحافظة على النظام الاجتماعي:

إن أصحاب هذه الرحلة يهتمون بشكل أوسع بالمجتمع ككل على عكس أصحاب المرحلة الثالثة حيث الاهتمام بالمقريين كالأسرة والأصدقاء، أما هنا فيجب التأكيد على التقيد بالقوانين واحترام المسؤولين، والقيام بالواجبات، وذلك من أجل المحافظة على النظام في المجتمع. فبالنسبة لقصة هاينز الأغلبية هنا تقول بأنها تفهم بان نوايا هاينز حسنة، لكنهم لا يوافقونه على السرقة، فهاذا سيحصل لو اننا جميعاً كسرنا القانون كلما شعونا بأن لدينا مبور لهذا وإن النتيجة ستكون الفوضى، ويؤدي إلى اضطراب المجتمع.

نلاحيظ أن هناك تشابهاً في استنتاجات الرحلية الأولى والرابعة فهيم يعارضون السرقة إلا أن التبرير يختلف بينهما، فالمرحلة الأولى يرون أن السرقة خطأ لأنها مخالفة للقانون ولا يوضحون أكثر من ذلك إلا أنها تؤدي إلى السجن، أما المرحلة الرابعة يفهمون الهدف من وجود القانون في المجتمع.

ثالثاً؛ الستوى الثالث؛ الأخلاقيات بعد التقليدية؛

Postconventional Morality من سن (18 - 3.) تقريباً.

وتنقسم إلى مرحلتين:

الرحلة الخامسة: الميثاق الاجتماعي والحقوق الفردية:

ع هذه المرحلة يبدأ الناس بالتساؤل، ما هي مقومات المجتمع الجيد، فهم يفكرون بالمجتمع بطريقة نظرية بحتة، يجردون الفسهم من مجتمعهم الحالي

آخذين بالاعتبار الحقوق والقيم التي يجب أن يحتويها المجتمع، ثم يقوم ون بتقييم مجتمعهم بناءً على الاعتبارات السابقة، هنا يقال بأنهم يأخذون وجهة نظرة الـ (ما قبل المجتمع) (Pirior-to-Society Perspedive).

إنهم يعتقدون جوهرياً بأنه يمكن اعتبار المجتمع الجيد على أنه ميثاق اجتماعي، والذي من خلاله يشارك كل فرد في العمل من أجل المصلحة العامة وفي الرد على مشكلة هاينز، يوضح أفراد هذه المرحلة بأنهم ليسوا مع مخالفة القوادين، الرد على مشكلة هاينز، يوضح أفراد هذه المرحلة بأنهم ليسوا مع مخالفة القوادين، فالقوادين، مواثيق اجتماعية نتفق على أن تلتزم بها حتى يتم تغييرها بطرق ديمقراطية، مع ذلك إن حياة الزوجة هي حق أخلاقي يجب حمايته، لذلك فهم يحولون الدهاع عن علاقة هاينز بلهجة قوية: إن الحياة أهم من الملكيات، إنها مسؤولية الرجل أن ينقذ حياة زوجته ما دامت في خطر، فعلى القاضي هذا أن يعتبر الناحية المقادونية، وذلك بمعاقبة هاينز بعقوية خفيفة.

ثم يتحدثون عن الأخلاقية والحقوق التي تأخذ اولوية على بعض القوانين، فهم يحاولون تقييم الأمور بطريقة منفصلة عما يقرره المجتمع، فعادة يبررون بأن الأملاك لا قيمة لها دون الحياة. فهم يحاولون أن يحددوا منطقياً كيف يجب أن بكون المجتمع.

الرحلة السادسة: المبادئ العالمية:

إن أفراد المرحلة السابقة يعملون من أجل فكرة المجتمع الجيد فنحن بحاجة لحمايسة بعسض الحقسوق الفرديسة وحسل النقاشسات بأسسلوب ديمقراطسي إلا أن الديمقراطيية لا تحقق المدل، فهي تحقق العدل للغالبية وتقيم الأقلية، لنذلك يجب الوصول إلى مرحلة تحدد المبادئ التي من خلالها تحقق العدل وهي المرحلة السادسة.

فيمكننا أن تتوصل إلى قرار عادل إذا وضع كل منا نفسه مكان الآخر. فبالنسبة إلى مشكلة هاينز أن هذا يعني بأن جميع الأطراف - الصيدلاني: هاينز، والزوجة - سيضع كل منهم نفسه مكان الآخر، ومن أجل أن يفعلوا ذلك بأسلوب عادل فإن على الأشخاص أن يفترضوا وجود حاجب من التجاهل متظاهرين بأنهم لا يعرفون أي دور سيلعبون في النهاية. فإذا فعل الصيدلاني هنا، فإنه سيتحقق من أن الحياة يجب أن تأخذ أفضلية على الملكية، وهذا حل عادل يتطلب أن الجميع متساوون في الاحترام.

ظل كولبرج يقوم ببعض التقييمات للمرحلة السادسة لأنده لم يكن باستطاعته مقابلة أشخاص يفكرون بطريقة تتناسق وهذه المرحلة، لذلك سحب هذه المرحلة من الاستبيانات وأطلق عليها اسم "المرحلة النظرية".

انتقادات نظرية كولبرج،

تعرضت نظرية كولبرج للنقد في أكثر من جانب:

- ان الأكثرية من الناس لا يرقون إلى مستوى ما بعد التقليدي، وإن بعض المجتمعات تخلو من أفراد يظهرون تعليلاً أخلاقياً في مستوى ما بعد التقليدي.
- 2. هذه النظرية لا تضع في حسبانها الفروق الثقافية القائمة بين المجتمعات المختلفة، حيث عبر مراهقون من أبناء الرّهبان البوذيين عن أن أرفع القيم هي إنقاذ الأخرين من الألم والتعاطف معهم. وهي قيم لا مكان لها في هذه النظرية.
- 3. انتقدت هذه النظرية من جهة ثائثة بأنها متحيزة جنسياً، حيث أن معظم أفراد العينة كانوا من الذكور فجاءت هذه النظرية متحزية نحو المفاهيم المجردة للعدالة التي ينطلق منها الذكور في أحكامهم، بينما تنطلق البنات

من أحكام لا تقل مشروعية ومصداقية من الناحية الأخلاقية كالاهتمام بالآخرين والحفاظ على العلاقات الشخصية.

- فالمراهق مثلاً قد يشكو زميله الذي خرق نظاماً مدرسياً، أما المراهقة فتقوم بالنصح والإرشاد لن تخرق النظام.
- ليس الكل متحمس لفكرة الأخلاقيات بعد التقليدية، فمثلاً يعتقد هوفمان بأنه من الخطر على الناس أن يضعوا مبادلهم قوق المجتمع وقوق القانون.
- 5. هناك من علماء النفس من يقولون بأن مراحل كولبرج تعتبر متحيزة ثقافياً، حيث يقولون بأن كولبرج طور مراحله بناء على التقاليد الفلسفية الغربية، ومن ثم قام بتطبقها على الثقافات غير الغربية.
- 6. إن نظرية كولبرج فيها تمييز حسي وهذه نظرة بينتها إحدى العاملات مع كولبرج، وهي (كارل غيليفان) حيث تقول أن مراحله مشتقة فقط من مقابلات مع ذكور، فهي تعكس وجهات نظر وتوجهات خاصة بالدكور.
- 7. معظم اعمال كولبرج اتعلق بالأمور التجويبية مثل مشكلة التسلسل المنتظم، والعلاقة بين التفكير والسلوك، فهو يكتب بأسلوب جازم بأن الأطفال ينتقلون من مرحلة لأخرى بالترتيب، وهو كناك يعتقد بوجود علاقة بين التفكير والسلوك الأخلاقي، فمقياس كولبرج مناقض للتفكير الأخلاقي وليس العرف الأخلاقي.

النمو الأخلاقي عند الراهقين:

على الرغم مما حققته الحضارة الحديثة من تطورات واختراصات في جميع جوانب الحياة المختلفة، وما نتج عن ذلك من سهولة الواصلات والاتصالات بين الشعوب، واختلاط الثقافات المختلفة بعضها ببعض، مما أدى إلى تغير كثير من القيم والمبادئ العالمية والتي أخدت تندشر مع الرمن، وتنسى في نفوس الكثير إلا أن الأخلاق كانت وستبقى رمزاً للإنسانية التي فضلها الله على جميع الكائنات الأخرى، وهي التي تميز الرقي الإنساني، فالحضارات السابقة اندثرت بما تحتويه من مادية، إلا انها بقيت بما وصلت إليه من سمو أخلاقي حتى يومنا هذا.

وسنحاول أن نستمرض بعض الموضوعات المتعقلة بالنمو الأخلاقي عند المراهق من حيث خصائص هذا النمو الفكري والسلوكي، وإلى بعض الموامل الهامة التي لها أشر بالنمو الخلقي عند المراهق، كالنمو المريخ والانفعالي، والقيم، والدين، والتنشثة الاجتماعية، والطبقة الاجتماعية والاقتصادية.

خصائص الفكر والسلوك الخلقي في الراهقة:

تعتبر هنرة المراهقة هي هنرة التحولات والتغيرات في جميع مجالات النمو من جسمية، وانشعالية، ومعرفية، واجتماعية، وهي كذلك مرحلة تحولات كبيرة للخُلق والمعايير الخلقية.

إن المراهـق يختلـف عـن الطفـل في كونـه لا يتقبـل أي مبـدا خلقـي دون مناقشة، أي أنـه يتحـول مـن ذلـك الطفـل الذي يقبـل أي موعظـة تملى عليـه، إلى ذلك الفرد الذي يتخذ موقفاً إيجابياً في أموره الخلقية من حيث المناقشة، والمتابعـة، والمتابعـة،

إن الفتاة أو الفتى المراهق يناقش في صراحة كل ما يصدر عن والديه من أعمال، ويحاول أن يصدر أحكاماً على هذه الأعمال، فيقبل منها ما يروقه وما يتمشى مع منطقه، ويرفض ما يتعارض مع مثله العليا وذراه يجد لنفسه من الأسباب ما يؤيد وجهة نظره، ويحاول والدية في صحة ما يعتقد. (ههمى، 1974).

وعلى وجه العموم تلاحظ اتجاهين رئيسيين في سلوك الراهق الأخلاقي وهما:

1. تتجه مفاهيم المراهق نحو العمومية، فمثلاً يقول المراهق تنفسه من الخير تلانسان أن يكون مستقيماً في سلوكه عامة، بدلاً من أن يقتصر سلوكه على قول الحقيقة عندما يسأله ابوه مثلاً عن سبب تأخره عن الحضور إلى المنزل في الوقت المحدد ثنناول طعامه مع أقراد أسرته. 2. إن هذه القيم الأخلاقية والمثل العليا الجديدة ستصبح جزءاً لا يتجزأ من نفسه، بعد أن يتمثلها لتصبح مبادئ عادية له في مسيرته في الحياة. فبالرغم من عدم وجود الرقيب على سلوكه لكنه سيحجم عن الكذب أو السرقة مثلاً، وسيتعرض إلى تأثيب الضمير ومحاسبة النفس؛ إذا ما حاول الإقدام على السرقة لأنه سلوته غير مشروع (الحافظ، 1981).

بعض العوامل المؤثرة بالنمو الخلقى عند المراهق:

1. النمو المرية والانفعالي:

هناك علاقة بين النمو المحرية وتطور النمو الخلقي، فالنمو الخلقي يتطلب من الفرد أن يفكر في القضايا الخلقية، ولنالك فإن الشاب لا يمكنه إلا بعد بداية المراهقة وإزدياد نمو التفكير الصوري، أن يصل إلى المراحل التالية للمرحلة المحرفية الاصطلاحية في النمو الخلقي، وهي المراحل التي تتميز بغلبة المبادئ الخلقية المجردة. ومعنى هذا أنه كلما اصبح المراهق قادراً على المزيد من التفكير المجرد، إذا دمسكة بالمبادئ الخلقية المجردة، ولا يعود مقيداً مغلولاً بمعايير فئة اجتماعية معننة. (سلامة، 1986).

إن الشخص الأحكر نضوجاً من الناحية العقلية باستطاعته تقييم مقاييسه الخلقية على حالات معينة معينية الخلقية على حالات معينة واحدة بعد الأخرى. وهو كذلك قادر على الأخذ بعين الاعتبار بهذه القواعد الأخلاقية، والحالات المعينة والظرف الخاص به، فهو قادر مثلاً على التمييز بين الفعل الذي جاء اعتباطاً عن طريق الصدفة، وبين الفعل المقصود المخطط له. وكذلك سيكون قادراً على التسامح مع الشباب عند الحكم على القصد الأخلاقي لبعض الأعمال التي بمارسونها بسبب ضعف إراداتهم في السيطرة على سلوكهم، أي انه يحاول أن يجد لهم عنراً عما ارتكبوه من أخطاء وهفوات. (الحافظ، 1981).

وتنمب الدواهع والانفعالات دوراً بارزاً في المعايير الأخلاقية وتطبيقها، فقد اظهرت نتائج الدواسات أن أكثر المراهقين على استعداد كبير لتقبل التوجيبه الأخلاقي الذي ينهض به الكبار عندما تنشأ رابطة من الحب والاحترام المتبادل بين

الصغير وأبويه مثلاً، أما إذا انعدمت هذه الرابطة فسيكون لهذا التوجيه صداه السلبي كمن يضرب في حديد بارد. (الحافظ، 1981).

2. القيم ومعتقدات الراهق:

إن المراهقة هي الفترة التي يبلغ فيها الفرد اقصى درجة من الانشغال بالقيم الخلقية والتفكير في المايير والمثل العليا، فازدياد القدرات المعرفية في هذه المرحلة يؤدي إلى وهي أكبر بالقضايا الخلقية والقيم، وقدرة أكبر على التعامل معها، كذلك نجد أن المطالب التي يفرضها المجتمع على المراهق تتغير تغيراً سريعاً، ولذلك يصبح على المراهق أن يواصل باستمرار بإصادة النظر في قيمه الخلقية ومعتقداته، وخصوصاً إذا كان المجتمع من النوع الذي يخر بالضغوط المتصارية والقيم المتعارضة، مثل المجتمع الأمريكي. (سلامة، 1986).

ربما ينطبق هذا قي المجتمعات التي لا تؤمن بقيم سماوية (لهية ثابتة، والتي لا تؤمن بقيم سماوية (لهية ثابتة، والتي ترى أن القيم تتبدل وتتغير طبقاً للظروف والمستجدات العصرية، كالمجتمعات الغربية والرأسمالية والعلمائية، فقيم المجتمعات التي تؤمن بالرسالات السماوية وما جاء من الوحي؛ هي قيم مستمدة من الدين وسير الأنبياء كالإسلام إن منظومة القيم هنا الدين، ومن الدين تنبقق منظومة الأخلاق، حيث لا تعارض ولا تضارب بينها وبين المستجدات والتطورات الحديثة.

3. الدين مند الراهق:

كان الدين - ولا يزال - من عوامل تحريك سلوك الإنسان ووضعه هـ معينة، ويجمع دارسو السلوك الإنساني على أن الدين يعد أقوى ركيزة يمكن أن تقوم عليها أخلاق الشخص وسلوكه، ولقد أخطأ النين زعموا أن من الممكن أن تقوم أخلاق بغير دين، وحتى إذا قامت هإنها ستكون أخلاقاً سطحية جوفاء، فلا تمت للأخلاق النبعثة عن جوهرية الشخصية إلا بالمظهر الخارجي فحسب، فالواقع أن

الدين يتصل اكثر ما يتصل بصلب شخصية الإنسان. ولننا فإن الأخلاق التي تقوم على الدين هي أخلاق متأصلة بالشخصية وترتبط بمحور كيانها ولبها.

إن شعور الطفل الديني يختلف في وجوه كثيرة عن شعور الفتاى أو الفتاة المرافقة. إن نظرة الطفل الديني يختلف في وجوه كثيرة عن شعور الفتى أو الفتاة النظرة المادية في إجابات الأطفال عند سؤالهم عن فكرتهم عن (الله)؛ إن (الإله) على حسب تصورهم عبارة من "رجل عجوز له لحية طويلة، يلبس لباساً أبيض اللهن،..الخ" وعلى المكس من ذلك نلاحظ أن فكرة المراهق وخاصة في السنوات الأخيرة من مرحلة المراهقة عن الدين تصبح فكرة ذاتية تأصلية منطقية، فالمراهق يفحص الأفكار والمبادئ الدينية التي تلقاها في طفولته من جهة، ثم إنه من جهة أخرى يلتمس في الدين مخرجاً يحقق له الشعور بالأمن الذي فقده بسبب ما يعانيه من إزمات نفسية وإضطرابات انفعالية، فهو ينظر إلى الدين على آنه طريق يؤدي به إلى الخلاص والتغلب على حل مشكلاته اليومية، لا على كونه وسيلة تحقق له الحصول على جائزة مادية أو يكسب بها رضا والديه. (فهمي، 1974).

اما في بداية مرحلة المراهقة فإن المراهق يميل إلى الشحك في القيم المدينية التي تعلمها في مرحلة المطفولة، ويعجز عن فهم المعاني المدينية والفلسفية العميقة، وينال يشكف في هذه القيم حتى أواخر مرحلة المراهقة، وعندما يبلغ المراهق حوالي سن السادسة عشرة فإنه يتحول نحو الدين مرة اخرى ولذلك تعرف هذه الفترة البقظة المدينية، وهنه الميقظة ليست فجائية —كما اثبتت المراسات فهي عملية تدريجية مستمرة تحدث بدون طفرة، ونستدل عليها بمناقشات المراهق وجدله العنيف، حيث يميل إلى مناقشة أمور مثل الثواب والعقاب أو الجنة والنار والبعث والخلود والقضاء والقدر والجبر والاختيار، وعندما يقترب الضرد من مرحلة المشد يتحول من الشك إلى اليقين، فيفكر تفكيراً هادئًا في الأمور الدينية، ويظهر عندثن الشعور بالتسامح نحو أصحاب الديانات الأخرى، (عيسوي، 1990).

ويفترض بعض علماء النفس أن مرحلة المراهقة مرحلة كفر والحاد، ولكن يبدو أن التفكير النقدي هو الذي يدفع المراهق لإعادة النظر في العقائد التي سبقت له أن تلقاها، ويساعده على ذلك زيادة نضجه العقلي، وتحرره الفكري، ولقد أجرى جليلاند (Gilliland) بحثاً عن الشباب في سن المراهقة وتناول بالأسئلة الموضوعات التائية نلخصها بالجدول التائي، (ميسوي،1990)،

متردد	غيرمعتقد	معتقد	الموضوع
4	3	93	وجود الله
15	11	74	الخلود
13	14	73	المحزات التي قام بها الأنبياء
25	24	51	هل هناك آخرة
48	19	33	الاعتقاد في الجنة والنار
40	21	39	الاعتقاد في الشياطين

وقي إحدى الدراسات وُجد أن 84٪ من المراهقين أعضاء في الكنيسة، وأن 50٪ يرتادون الكنيسة بانتظام، وأن 10٪ ثم يذهبوا للكنسية وأن 75٪ يعتقدون اعتقاداً راسخاً في وجود الله.

يقول الله سبحانه وتعالى، وهو يصف رسوله الكريم؛ ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَلْمِهِمُ الْمُحْدِمِ؛ ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظْمِهِ ﴾ "ومن ألى الله وسلم أن المقبل عظيم أن المقبل الله عليه وسلم، "كان خلقه المؤمنين رضي الله عنها، واصفة لخلق الرسول صلى الله عليه وسلم، "كان خلقه القرآن"، ويقول النبي صلى الله عليه وسلم، "إنما بعثت الأتمم مكارم الأخلاق". فقد ربعد رسولنا الكريم بين رسالة الإسلام وهي رسالة التوحيد، وبين الأخلاق.

الوحدة السابعة النموالأخلاقي

وية هذه الأيات والأحاديث نرى أن الدين الإسلامي، ربيط ربطاً مباشراً بين نبو أخلاق الفرد وعلاقته بالدين والقرآن، فليس هناك -- كما يدعي بعض علماء النفس الفريين -- أن مرحلة المراهقة هي مرحلة الشك والنبيذ لبعض القيم الدينية، فالتربية الخلقية في الإسلام تقوم على المبادئ الثابتة واليقينية المستمدة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وقصص وسير الصحابة رضي الله عنهم، فهي ليست مشار للشك في أذهان المراهقين إلا إذا كان هناك شك في مصدرية القيم كما العلمائية.

4. التنشئة الاجتماعية:

يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "ما من مولود إلا ويولد على الفطرة، فأبواه بهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه" (صحيح مسلم)

إن هذا الحديث يدل على دور أصحاب التنشئة الاجتماعية في تربية الطفل وتنشئته على التعرف بهويته وعقيدته التي يستمد منها قيمه وأخلاقه.

إن عملية التنشئة الخلقية للمراهقين تقوم أساساً على تعليمهم أن يسلكوا ويتصرفوا بطرق ووسائل مقبولة من المجتمع الذي يعيشون فيه وهي تتم بطريقة تدريجية، فمن المتوقع أن يكون الطفل عند دخوله المرسة الابتدائية قد عرف الصح من الخطأ، حتى إذا وصل مرحلة المراهقة يكون قد تكون لديه معيار خلقي داخلي محدد يساعده ويوجهه في اتخاذ الشرارات المتعلقة بالأحكام الخلقية. (علاونة،

إن القائمين بعملية التنشئة الخلقية لهم دور كبير في نمو وتطور الأخلاق عند المراهق، فمدور الأسرة والمستحد والكنيسة أو الجماعات البشرية كجماعة الأصدقاء والزملاء ووسائل الإصلام — دور كبير في تنمية الاتجاهات الخلقية.

وفي إحدى الدراسات وجد، أن 87% من الإناث المجانحات أتين من بيوت محطمة أخلاقياً، حيث يقل تأثير المنزل، وبالتالي تقل فرص تدريب الطفل على السلوك الخلقي، ومن العوامل المؤثرة في السلوك الخلقي ارتياد اماكن العبادة، فلقد وجد أن للخبرة الدينية أشراً كبيراً على النمط القيمي للشباب، ولقد وجد هارتسون وماي أن مقدار الغش يقل بارتياد الكنيسة، ووجد أن الأطفال المدين يرتادون الكنيسة يحصلون على درجات أعلى من اختبار مساعدة الغير والنزعة نحو المساعدة للخرين. (العيسوي،1990).

5. الطبقة الاجتماعية والاقتصادية:

هناك فروق في السلوك الأخلاقي للمراهقين بسبب انتماءاتهم الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، فمثلاً فلاحظ أن المعايير المتصلة بالأمور الجنسية والحشمة والاقتصادية المختلفة، فمثلاً فلاحظ أن المعايير المتصلة بالأمور الجنسية والحشمة والمناعة والانضباط والمصيان والمتمرد والسرقة والمش تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية في تقطيب ويبين التزمت والتسيب ويبين الصرامة والتسامح كما أثبتت المراسات، وهذه الاختلافات سبيها نوع الإجراءات السراسة والتسامح المتبيد وجدت المترف والمقانون الأخلاقي، فقد وجدت الدراسات أن الطبقات الاجتماعية الرفيعة لا تحبذ اللجوء إلى المقاب البدني نحو المسيء، بل ترى الموطقة الحسنة والتوجيه السليم تغني عن استعمال المصا، على عكس الطبقات الاجتماعية المدنيا، فهي ترى أن اللجوء إلى المقاب البدني من عكس الطبقات الاجتماعية المدنيا، فهي ترى أن اللجوء إلى العقاب البدني من الأمرر المسلم بها والتي لا جدال في ممارستها. (الحافظ، 1981).

الخلاصة

وية ختام هذا الموضوع لرى أن النمو الأخلاقي للضرد يعد من الموضوعات التي تشكل شخصية هذا الفرد، فمنظومة القيم الخلقية عند المراهق تلعب دوراً بارزاً ومهماً بي بناء وتكوين إنسان راشد سيصبح عضواً متضاعلاً مع مجتمع يؤثر ويتأثر بيه لنذلك علينا بتنمية الأخلاق الفاضلة عند الطفل والدي سيصبح مراهقاً ثم راشداً، وذلحك بدراسة العواصل التي تلعب دوراً بارزاً في تأثيرها على نمو الفرد أخلاقياً، سلباً أو إيجاباً، والعمل على تعزيز العوامل الإيجابية والقضاء أو الحد من العوامل التي تؤثر سلباً.

ملاحظة

إن تطوير نظام للقايم الأخلاقية لا يُصد بالمضرورة ضمانة للسلوك الأخلاقي، فإذا اطمأن الأطفال إلى أنهم في مندرقيب فإنهم كثيراً ما يخرقون المبادئ والقواعد التي يعرفونها جيداً إذا كانت تقف حائلاً دون رغباتهم، إلا أنهم مع التطور يصبحون أكثر ميلاً للتمسك بالضوابط الذاتية.

"كان سقراط يرى أن من يعرف الخير يفعله وإن من يعرف الشر لا يفعله، فالمرفة بحد ذاتها سبيل إلى العامل الفاضل، غير أن الملاحظات العامة تقود إلى غير هذه النتيجة، فكثيراً ما تعرف أمراً ونسلك خلافاً لهذه المعرفة مدفوعين برغباتنا ومصالحنا".

الوحدة الثامنة النمو الإنفعالي

النمو الانقعالي



تلعب العوامل الانفعالية دوراً حاسماً في تعزيز أو إعاقة التعلم، ويرى بعض علماء النفس والتربويون أمثال ماسلو وروجرز إن التربية التي تعطى المعلومات وفي الوقت نفسه تهمل النمو الشخصي هي مشوهة وغير كافية، وهي مدمرة وخطيرة وهناك أربعة أسباب تجعل الأهداف الانفعائية مناسبة للمدارس:

- العوامل الانفعالية تؤثر على التعلم، فإن شعور الطلبة بانفسهم وبالأخرين والمعلمين كلها تـؤثر على التقدم الذي يحرزونه نحو تحقيق الأهداف الصفية.
- العوامل الانفعالية تؤثر على قدرة الأفراد على المشاركة الفعالة في المجتمع الديمقراطي، ولا بدأن يكون الأفراد قادرين على التفاعل مع الآخرين.
- 3. أن العوامل الانفعالية تلعب دوراً كبيراً في الرضا الوظيفي والمهني، وهذا يعني أن الأفراد يجب أن يرتبطوا بشكل فعال مع الآخرين، ويستمتعوا بعملهم ويؤمنوا بأنهم يحققون مساهمة قوية في المجتمع.
- من المهم أن يطور الأفراد القدرات والمهارات التي تبني الأساس للحياة، ويستطيعوا مواجهة التغيرات التي تحدث بحياتهم ويعدلوا سلوكاتهم تبعاً لذلك.

الوحدة الثامنة

تطوير الاتجاهات نحو الدراسة Eveloping Attitudes to Ward School.

المدرسة ليست موقفاً محايداً، ولناتك فإن ما يحدث فيها يساعد على صياغة وتشكيل الجاهات الأطفال نحو المدرسة، فالطلبة دائماً يحصلون على مؤشرات كمية مثل الدرجة على الامتحان من قبل المعلم بناءً على ادائهم على مهمة تعليمية معينة، وعادةً ما يقيم الطلاب نجاحهم من خلال استنتاج فيما إذا كان المعلم بوافق أو لا يوافق على عملهم وعليهم شخصياً، وعندما يطمئن الطلبة على أدائهم فمن المحتمل أن يتعاملوا مع المهمة اللاحقة بشكل من اللثقة والحماس،

وقد أثبتت نتبائج بعض الدراسات أن النجاح الأكاديمي يعزز الرضا من المدرسة، وهذا بدوره سيزيد من احتمالية النجاح الأكاديمي يعزز الرضا من المدرسة، وهذا بدوره سيزيد من احتمالية النجاح مستقبلاً. ومن ناحية أخرى فعندما يواجه الطلبة أدلة متكررة على عدم كفايتهم فإنهم سوف ينظرون إلى المدرسة على أنها مصدر للإزعاج، ولذلك فإنهم يستجيبون بالانعزال والهجوم أو تقليل أثر المدرسة عليهم.

الاتجاهات نحو الذات Self-Attitudes:

إننا نتعلم وتكتسب اتجاهاتنا من خلال تفاعلنا مع الأخرين في بيئة اجتماعية وفي الحقيقة ليست هناك اتجاهات يمكن أن تكون أكثر أهمية من الاتجاهات التجاهاتنا الذاتية تـ قرر على إحساسنا الاتجاهات التي تحملها نحو أنفسنا، إن اتجاهاتنا الذاتية تـ قرر على إحساسنا النفسي بالوضع الجديد وتـ قرر أيضاً على كيف نفكر بانفسنا وكيف نشعر بأنفسنا وهذه تؤثر على سلوكنا الاحقاً.

يستخدم علماء النفس مفهوم النات إشارةً إلى كيف ينظر الأفراد إلى انفسهم ويتصورونها، أي أنها تشير إلى المجموع الكلي من الخصائص التي يعزونها إلى أنفسهم والأحكام السلبية أو الإيجابية التي يلصقونها بخصائصهم. إن مفهوم الذات يتضمن العناصر العرفية والانفعائية، وهي الأطر الفعلية والمكرية التي يقوم من خلالها باختبار ومعالجة المعلومات حول انفسنا والمشاعر والمعواطف التي يعلوها بخصوص هذه الصور عن الذات، وليست هناك ناحية في الحياة المدوسية لم تنظري إليها وتتعامل معها مفاهيم الذات التي يحملها أهراد المدرسة عن أنفسهم سواء كان ذلك في مجال العلاقات الاجتماعية أو الانضباط المدرسي أو التحصيل الأكاديمي، وفي الحياة اليومية فإن الأطفال سوف يحصلون على إجابات ولو ضمنية على إحابات ولو ضمنية على اسئلة مثل: من أنا أن ومن هو الشخص الذي أمثله والما قيمتي و وهناك دراسات لعدد من علماء النفس الاجتماعي تشارلز هورتون وكولي وجورج هيربرت احتوت على مفهوم مهم هو أن الناس يستكشفون انفسهم من خلال سلوك الأخرين.

وقد اهتم علماء النفس والتربية بالعلاقة بين مضاهيم الدات للطلبة وأدائهم الأكاديمي، حيث وجد الطلبة أن الاختبارات هي شيء أساسي في البيئة المدرسية. فقد وجد بنيامين بلوم (1977) أن التقويم الذي يحصل عليه الطلبة حول أنفسهم في المهام المرتبطة بالمدرسة هو تقويم متناسق ومشجع، ومن وجهة نظر بلوم فإن اتساق التقييم الذي يحصل عليه الطلبة مع مرور السنوات له أثر رئيس على مفاهيم الذات الأكاديمي لديهم.

وقد أظهرت الأبحاث أن طلبة الصف الأول والثاني متشابهون في التقويمات الذاتية لديهم حول قدراتهم، على الرغم من الاختلافات الحاصلة في الأداء المدرسي، ولكن في كل مرحلة وصولاً إلى الدراسة الثانوية فإن الفئات سوف تصبح مختلفة عن بعضها البعض تبعاً إلى تحصيلها وبعد ذلك إلى مفاهيمها الداتية الأكاديمية، حيث أن ذوي التحصيل المنخفض يظهرون تناقصاً متواصلاً في تقييمهم الداتي لأنفسهم.

الوحدة الثامنة النمو الإنفعالي

الاتجاهات نحو الذات لطلبة الأقليات Minority Group Self-Attitudes.

إن المفهوم القائل بأن الطلبة السود يعانون من آشار الإهانة الناتجة من المضوط النفسية المرتبطة مع التفرقة المنصرية كان له دعم واسع في كل الدراسات، فقد بينت بعض الدراسات أن الأطفال السود بأعمار ما قبل المدرسة كانوا يفضلون الدمى البيض أكثر من الدمى السود واستنتجوا أن اختيار الدمية البيضاء كان يسبب انعكاسات لكراهية الذات للون الأسود. وأكدت الدراسات وجود ثقة قليلة بالنفس لدى الأطفال السود، ويالمقابل فقد أظهرت بعض الدراسات الأخرى أن مستويات الثقة بالنفس لدى الأطفال السود والمراهقين السود هي أعلى مما هي عليه بين الشباب البيض أو على الأقل أنه ليس هناك أي فرق بين هاتين النفلتين.

ويدرك علماء الاجتماع الآن ان مجموعة العوامل يمكن أن تتدخل وتؤثر سلباً على التفدية الراجعة التي تحصل عليها مجموعات الأقلية العرقية:

- إن السود ليس بالضرورة أنهم يحكمون على أنفسهم من خلال معايير.
 البيض، حيث أن التقييم من قبل السود هو أكثر صلة في هذا الموقف.
- إن الموقف الذي يواجه السود في الولايات المتحدة يسمح لهم بأن يلقوا اللوم على النظام بدلاً من أن يلقوا اللوم على أنفسهم.
- إن انزيادة في الشعور السلبي لدى السود قد ساهم بمشاعر الوحدة والافتخار باللون الأسود لدى السود.

التكيف الشخصى والنمو Personal Adjustment and Growth!

لسنوات هديدة خلت كانت الفكرة أن المدارس عليها أن تتعامل مع المادة المعرفية والأكاديمية فقط ولم تكن تهتم بالحياة العاطفية للأطفال وهذه الفكرة عززت فكرة أخرى هي أن النواحي المرفية والانفعالية هي منفصلة عن بعضها البعض، إن كل مواقف التفاصل تحتاج إلى عنصر انفعالي عاطفي سواء أدرك المشاركون هذه الحقيقة أولاً.

الدريسة والصحة النفسية The School and Mental Health:

هناك تقديرات تقول أن ما بين 10 – 30 من الأطفال $\frac{1}{2}$ إلمدارس $\frac{1}{2}$ الولايات المتحدة لديهم اضطرابات عاطفية. وأظهرت الدراسات أن 80 من الأطفال الدين تطلق مديهم صفة الشفب والاضطرابات يشعرون بالقلق والانعزال والاكتفاب.

إن المدارس لا يمكن أن تكون مسؤولة عن معالجة مشاكل كل الأطفال لأن العديد من هذه المشاكل الماطفية تبدأ في المياة الأسرية قبل سنوات من دخول الأطفال إلى المدرسة، كما أن الإخصاليين في الصحة النفسية يواجهون صعوبات في مساعدة بعض الأفراد، وفي حين أن العديد من المدارس تقدم خدمات إرشادية متخصصة الأولئك الطلبة الدين يحتاجون إلى المساعدة الخاصة إلا أن خبراء الصحة الاجتماعية يقولون أن هذه الأساليب لها محور علاجي يستخدم وكانه يتعامل مع أمراض، ودعا M.Bower إلى الكشف المبكر للوقاية، ويقول بأن المحاولات قد بذلت لتعزيز الصحة النفسية في مجتمعنا من خلال محاولة التفاعل مع نتائج الأمراض الفعلية وهذا الشيء لم يكن فعالاً الأنه لم يقم على الوقاية بل

ويؤكد المتخصصون في مجال الصحة النفسية على أن الوقاية تستحق الكثير من الوقت والصادر أكثر مما كان متخصصاً في الماضي وقد نظر هؤلاء إلى المدارس على أنها موقف للأنشطة الوقائية،

وقد قام (Ralph H. Ojemann (1959,1961,1967 بوضع اسلوب يهدف إلى تعليم الأطفال على المتفكير بخصوص سلوكهم، وإن هذا البرنامج له تقنيتان رئيسيتان:

 إن الأطفال يمكن أن يكتسبوا فهمهم للسلوك البشري ويتعلموا أن يطبقوا هذه الملاحظات على علاقتهم الشخصية. إن تطبيق هذه العرفة سوف تؤدي إلى علاقات بشرية مرضية بشكل أكثر وشعور غني بالشخصية.

وحديثاً فقد قام العديد من الباحثين بتصميم برامج جاهزة ركزت بشكل فعال على استخدامها من قبل معلمي الصف والمرشدين النفسيين على المدرسة.

معايير التكيف الأمثل Ctiteria of Optimal Adjustment.

يرى الأخصائي النفسي Erich Fromm أن الفرد الصحيح نفسياً هو الشخص المنتج الاجتماعي الذي يربط نفسه مع العالم بشكل ودي، الذي يعتبر نفسه كياناً فريداً من نوعه وفي الوقت نفسه يشعر أنه شخص اجتماعي يستطيع التعامل مع الآخرين.

ومن بين أفضل المعايير المعروفة عن التكيف المثالي هي تلك التي وضحها ماسلو (1970) Abraham H. Maslow، إذ يرى أن الكائن البشري هو كاثن يوجه ذاته ولديه المدافع لتحقيق المنات، وقد درس ماسلو حياة شخصيات بارزة في التاريخ مثل لينكولن وآينشتاين وروزفلت. ومن الحقائق التي توصل إليها حول حياة هؤلاء الأشخاص المحققين لذاتهم هي:

- الديهم إحساس قوى بالحقيقة.
- 2. يقبلون أنفسهم والآخرين على ما هم عليه.
- يظهرون عفوية كبيرة في تفكيرهم وسلوكهم.
- بشعرون بالاستقلال والانفصال نوعاً ما عن الأخرين.
- يقاومون السلوك التقليدي رغم أنهم ليسوا غير تقليديين عن قصد.
 - بتعاطفون مع الحالة البشرية، ويدافعون عن مصلحة الإنسان.
- يكونون علاقات عميقة مع بعض الناس بدلاً من تكوين علاقات سطحية مع كثير من الناس.
 - 8. لديهم كشيراً من القدرة الإبداعية.

وأشارت عالمة النفس (Marie Jahoda (1958) إن التكيف لا يعني إطاعة المعايير الاجتماعية الصارمة أو التكيف الجامد للضغوط لكي يشعر المرء بالارتياح بل إنها تعتبر الكفاح الإيجابي على أنه علامة على الفرد الصحيح جسدياً ونفسياً.

كذلك لاحظ (Richard S.Lazarus (1976) ان التكيف يتألف من عمليتين، ملاءمة الضرد بالأ الظروف التي يعيش فيها وتغيير الظروف للاءمة حاحاته.

السلوله الأخلاقي Moral Behavior؛

يّ كل البيشات الاجتماعية هناك قواعد توجه السلوك الاجتماعي والشخصي، ولذلك فإن الحياة البشرية تتطلب أن تكون هناك قواعد، وإن الأفراد يجب أن يكونوا قادرين على تحمل وإفتراض أن تلك القواعد يجب مراعاتها.

إن السلوك الأخلاقي يتضمن اعتماد المبادئ التي تؤدي بالناس إلى تقويم تصرفات معينة على أنها صحيحة وغيرها على أنها خطأ، وأن يحكموا تصرفاتهم تبعاً إلى هذه المبادئ. إن مثل هذه المبادئ تعطى معنى إلى الحياة.

تعميم السلوك الأخلاقي عبر الواقف

Generality of Moral Behavior Across Situations

لليه Hugh Hartshorne and Maller, 1929, ما بدي النبحث النبي السلوك الأخلاقي لحوالي (11000) طفل في العديد من المواقف المتضمنة العمل الصفي والواجبات البيتية والألعاب الجماعية والمسابقات الرياضية. وقد أعطيت إلى الأطفال القرص للكذب والفش والسرقة في الظروف المتي تست مشاهدتها دون علمهم. وقد لوحظ أن هناك حالة كبيرة من عدم الاتساق في سلوك الأطفال. فمثلاً لم يكن من الممكن للباحثين التنبق فيما إذا كان الطفل الذي يغش في امتحان العيمياء، فأحياناً كانوا يتصرفون

بشكل مغاير له في موقف آخر؛ كذلك كانت انجاهات الأطفال متنوعة ومعقدة وأحماناً متناقضة.

ولدنك فإن المُوقف الذي وجد فيه الأطفال أنفسهم كان له تأثير كبير في تحديد ما هي المشاعر والاتجاهات التي سوف تؤثر.

ارتباطات السلوك الأخلاقي Correlates of Moral Conduct.

توصل الباحثون إلى وجود علاقة عكسية بين الفش والنكاء، ولكن العلاقة لتكون محددة على الاختبارات ذات الطبيعة الأكاديهية وتتضاءل عندما يكون الموقف غير اكاديمي، فالأطفال ذوو النكاء المنخفض والتحصيل المنخفض الذين يمرون بتجرية الفشل في المدارس يقودهم إلى محاولة تحسين أوضاعهم الأكاديمية من خلال الفش، ولكن النكاء والأخلاق ليسوا نفس الشيء. أما العمر فإنه أحياناً يقال بأن الأطفال الأصغر سناً هم أكثر براءة من الأطفال الأكبر سناً. وبالتالي فإنهم أكثر من الأطفال الأكبر سناً. وبالتالي فإنهم أكثر من الأطفال الأحبر سناً على أن الأطفال المساحقاً، ولكن الأبحاث لا تقدم الكثير من الأدلة على أن الأطفال يصبحون أقل صدقاً عندما يكبرون.

ولكن يبدو أن الصدق هو نتيجة لعوامل أخرى ترتبط مع زيادة العمر مثل إدراك الخطورة والقدرة على اداء المهمة دون الحاجة إلى الغش، وبالنسبة لفروقات الجنس فتؤكد الأبحاث أن المعلمين ينظرون إلى البنات على انهن اكثر اخلاقاً من الأولاد، وأن البنات ليسوا أكثر صدقاً من الأولاد، فقد وجد Hartshorne and أصل الأولاد، فقد وجد لله May

السلوك الاجتماعي Prosocial Behavior:

إن السلوك الأخلاقي لا يتألف فقط من مشاهدة ومراعاة المحرمات التي تعشع السلوك السيء. بل تضمن أيضاً السلوك الاجتماعي، أي الأساليب التي التضمن استجابة الأفراد الآخرين من خلال التعاطف والتعاون والثقة والمساعدة

والإقداء وغيرها، والسلوك الاجتماعي هو مفهوم ومصطلح عام يشمل الكثير من المصطلحات التي أشار إليها بعض الباحثين فمثلاً الإيثار يشير إلى الاهتمام بمصلحة الأخرين من دون الاهتمام بالمطحة الناتية.

التعاملف يشير إلى الاهتمام بأحزان وآلام الأخرين.

- وأما التعاون: فهو الرغبة والقدرة للعمل مع الأخرين للوصول إلى مصلحة مشتركة.
 - والساعدة: تشير إلى إعطاء الدعم للوصول إلى غاية أو هدف معين.
 - وأما التبرع: فيشير إلى عملية تقديم هدية أو مساهمة معينة لهدف خيري.

إن أغلب الأبحاث التي تتعامل مع السلوك الاجتماعي قد وجهت من خلال Albert Bandura (1969,1977). فظرية التعلم بالمشاهدة والتي وضعها (1969,1977) فالطفل يقوم بمشاهدة شخص كبير فيعتبره نموذجاً له أو قدوة، فعندما يتصرف القدوة بشكل كريم فإن الأطفال سيستجيبون بأشكال مناسبة.

وتظهر الأبحداث أن العديد من النصائح الشفوية لها تأثير قليل على السلوك الاجتماعي الظاهري لدى الأطفال. ولذلك فإن المعلمين يجب أن يدركوا ان تصرفاتهم هي ذات صوت مسموع اكثر من تصائحهم التي يلفظونها بألسنتهم. وكذلك فإنه عندما يقوم النموذج بالنصيحة والحظ على الأعمال الخيرية ولكنه يظهر الطمع فإن الأطفال سوف يتأثرون بما يفعله حقيقة وليس بما يقوله.

منحى انتقال القيم The Values-Transmission Approach

إن الامتقاد القائل بأن المدارس يجب أن تعلم القيم الأخلاقية هو مفهوم قديم، فيرى جون ديوي John Dewey أن التربية الأخلاقية هي جزء مركزي من مهمسة المسادس، فشخصصية الطفسل الأخلاقيسة لا بسد أن تتطسور في منساخ طبيعي واجتماعي وعادل، وإن المدرسة يجب أن تقدم هذا المناخ والبيئة للطفل لكي

تتطور لديه النواحي الأخلاقية ويقول عالم السياسة (1977) ربو كريستانون Reo M. Christenson أن بعض القيم الأساسية والانجاهات الموجودة في النظام الأمريكي يجب رعايتها في المسارس والمطلبوب إحيساء المضاهيم الستي وضعها McGuffey باستخدام نموذج عصري يناسب بأسلويه ومحتواه وضعنا الحالي.

وهناك نظرة معاكسة تقول بأن المدرسة يجب أن تبقى على مهمتها الأساسية وهي تقديم المعرفة والمهارات الأساسية ويجب أن لا تقوم بتعليم الأخلاق، وأن إحدى أشكال أسلوب انتقال القيم يتخذ الموقف القائل بأن بعض المعايير الأخلاقية هي صحيحة وخصوصاً تلك التي توجد في مجتمع الفرد أو مجموعته التي ينتمي إليها. وأن مهمة المدارس تتمثل في نقل هذه القيم إلى الشباب ولدلك فإن لينين Lenin وهو قائد الثورة البلشفية كتب بأن الهدف الإجمالي لتنشئة الشباب في الوقت الحاضر يجب أن يكون هو تعليم الأخلاق الشيوعية، وهناك ما يؤكد بأن المدارس هي مؤسسات أخلاقية بشكل لا يمكن إنكاره.

المنحى التطوري المرية The Cognitive-Developmental Approach

إن الأسلوب التطوري المريق في التربية الأخلاقية ينكر وجود أسلوب انتقال القيم الذي يقول بأن من المكن التدرب على مبادئ الأخلاق والمواطنة ووضعها في اذهان الأطفال.

وقد أطلق هذا الأسلوب بياجيه (1932) Jean Piagets للا راساته المبكرة وللمطور الأخلاقي، وتبعاً إلى بياجيه فإن هناك نمطاً منطقياً ومنظماً من تطور التحام الأخلاقية للأطفال، وهذا التطور يتخذ في المراحل التي تتميز بظهور الفكر المنطقي، وإن الأطفال يطورون معايير جديدة وعليا للأخلاق عندما يصبحون المستندين فكرياً من خلال التفاعل مع بيئتهم، وهم يكونون مفاهيمهم حول الأشياء الصحيحة والخطأ من خلال جهودهم النشيطة لفهم المالم الذي يحيط بهم وينظمون خبر اتهم الاجتماعية.

كما قام كولبرج Kohlberg (هو عالم نفس في جامعة هارفرد بتوسيع لنظرية بياجيه حول التطور الأخلاقي (كما عرضنا لنظريته سابقاً) حيث يقول لنظرية بياجيه حول التطور الأخلاقي (كما عرضنا لنظريته سابقاً) حيث يقول بأن التطور الأخلاقي هو شيء كوني من الناحية الثقافية ويتبع سلسلة ثابتة في المراحل، وإن الوصول إلى أي مرحلة يتطلب المرور خلال المرحلة السابقة. وللانتقال من المرحلة الأخلاقية المائية والملائقة وللانتقال من المرحلة الأخلاقية العليا هإن المرء لا يمثل معرفة متزايدة في القيم الثقافية بل بدلاً من ذلك هإن هذا الهدف يتطلب إعادة ترتيب خلال عملية تطور ليست نضج بيولوجي مباشر ولا هي تعلم مباشر بل هي إعادة خلال عملية تطور ليست نضج بيولوجي مباشر ولا هي تعلم مباشر بل هي إعادة فإن كولبرج Kohlberg بركز على تطور الأخلاقية للأطفال وليس على هان كولبرج الفعالهم، فقد طلب من الأفراد أن يجيبوا على اسئلة حول قصص افتراضية غير حقيقية، (قصة المراة المريضة وزوجها هاينز) بناءً على إجابات الأطفال فإن كولبرج حدد ست مراحل في تطور الأحكام الأخلاقية ووضع هذه المراحل في ثلاثة مستويات رئيسية هي (وقد عرضناها في فصل سابق ونعيد ذكرها)؛

- المستوى ما قبل التقليدي Precoventional ويشمل (المرحلة الأولى والثانية).
 - المستوى التقليدي Conventional (ويشمل المرحلة الثالثة والرابعة).
- المستوى ما بعد التقليدي Post Conventional (ويشمل المرحلة الخامسة والسادسة).

نلاحظ أن المراحل لا تقوم على ما إذا كان القرار الأخلاقي حول (هاينز)
هـو سلبي أو إيجابي ولكن على الاستدلال الناي يستخدمه الفرد في الوصول إلى
القرار.

وقد قام كوثبرج وزملاؤه إلى اختيار الأفراد من الولايات المتحدة وبريطانيا واسرائيل والمكسيك وتركيا وقايوان وماليزيا، وقد فسر هذه البيانات على أنها تدعم ما قاله بأن الأفراد - بفض النظر عن ثقافاتهم- يمرون في نفس المراحل في التطور الأخلاقي. ولذلك فإن كولبرج وزملاء يتكرون أن القيم الأخلاقية تكتسب من خلال ممليات التكيف الاجتماعي التي يقوم بها الأفراد بإدراك المحتوى الثقافي وهو الموقف الذي كان يحمله العديد من علماء النفس والاجتماع في المدارس السلوكية والتعلم بالمشاهدة. وفي حين أن كولبرج يطالب بالعالجة الصفية إلا أنه يصر على أنسه من دون فائدة للمعلمين أن يقوموا بتعليم الأطفال مباشرة على القيم الأخلاقية، وبدلاً من ذلك فإن المعلمين يجب أن يمطوا الظروف المناسبة التي يستطيع فيها الأطفال أن يوسعوا تفكيرهم الأخلاقي الحالي ويطوروا تراكيب معرفية أكثر فعالية للتعامل مع الحقائق التي يواجهونها عندما يتفاعلون مع بيئتهم.

إن الذين انتقدوا الأسلوب التطوري المرية يشيرون إلى أن النظرية تتمامل مع الأحكام الأخلاقية أي الاتجاه والحالبة النهنية، ولا تتعامل مع السلوكات الأخلاقية. ويعتبر هذا من المحددات الخطيرة، لأن الأحكام الأخلاقية هي ليست حالة كافية للتصرف الأخلاقي.

النمو الانفعالي:

للنمو الانفعالي من الثبات ما يختلف عن غيره من الجوانب في النموء ويؤثر فيه المتير الخارجي بشكل مباشر وقوي.

عوامل تؤثر في انفعالات المراهق:

التغيرات الجسمية، داخلية وخارجية:

- داخلية: جاءت في دراسة دافيدسن بأنها نتائج لضمور الفدتين الصنوبرية والثيموسية، لنشاط الفدد التناسلية الصماء الربائغ في انفعالات المراهقات (فالغضب والانعزال والحنان بدأ واضحاً في المواقف التجريبية).
- خارجية: قصر القامة الناتج من إهرازات الفند له أشر سيء يدعو الراهق إلى
 العزلة إذا ما قورنت هذه الحالة الشاذة بالسخرية.

العمليات والقدرات المقلية:

هبوط سرعة النكاء في المراهقة له اثر انفعالي في كبت المشاعر الغامضة، نتيجة الأثير السلوكي من المجتمع نحو هناا الهبوط مما يسبب لندى المراهق وخصوصاً النكور التوتر والقلق.

3. التألق الجنسى:

للقيد الاجتماعي والصرح والخجل عند لقناء المراهقين ذكوراً وإذائناً بالجنس المخالف لهم يؤدي للصمت لعدم القدرة على الكلام واضطراب التصرف، مما يسبب له أزمة نفسية، وسخط على نفسه في الاتجاه الديني الأخلاقي.

4. العلاقات العائلية:

إن للعلاقات المائلية لها أشرحاه على انفعالات المراهق، أي انحراف في العلاقات الأراهق، أي انحراف في العلاقات الأسرية يؤثر في انفعال المراهق، خصوصاً الفتاق كطلاق الوالدين، كما أن فرض السيطرة من الأبوين على المراهق غالباً ما تقابل بمشاعر وتصرفات الفضب والتمرد الصامت لدى الفتيات والمقرون بالفعل والقول لدى الذكور.

5. معايير الجماعة وقيمهم:

للمجتمع معايير كحب الأم، لكن المراهق يبتعد عن أمه معتقداً أن ذلك خطأ اجتماعي.

6. الشعور الدينى:

يمرف المراهق الصدود اللينية، فأسئلته تمارض تلك الحدود، وناتج تصرفاته الجسمة يبتعد عن أوامر اللدين، فيكبت مشاعره مما يؤدي إلى المسراع بين المددئ الدينية وما يريده.

ما هي المظاهر العامة للنمو الانقعالي لدى الراهق؟

- الرهافة: نتيجة الاختلاف نبواً وضموراً في نشاط الغدد، ومتطلبات المجتمع الجديدة وفروضه، وحاجات المرافقة الخاصة والشعور الديني، كل ذلك يؤثر في المرافق بعمق حسب الجهة المصدرة، حتى لا يستطيع القيام بإلقاء قصيدة شعرية أمام زملائه.
- الكآبة: يلوذ المراهق باحزائه إلى داخله. مهما كانت كبيرة (هواجس: آلام: تأذي من سلوكيات المجتمع: ناهيك هن وجود شنوذ في النمو) فتتولد الاضطرابات والأمراض النفسية.
- الانطلاق: المراحق منسفع بسلوكه الذي قد يؤدي إلى النقد من المجتمع أو من ذاته، مثال ذلك الضحك في الصلاة، مما يؤدى إلى ندم وتوتر.
- الخوف: دراسة اناستاسي (أكدت على المخاوف التالية للمراهق) مخاوف مدرسية، صحية، مخاوف عائلية، مخاوف اقتصادية، مخاوف خلقية، مخاوف في العلاقات الاجتماعية، مخاوف جنسية.

نتائج الخوف هي: (القلق: الخجل، الارتباك، الكآبة، الصمت من أهم نواتج الانفعالات التي تواجه المراهق الانهزام والانعزال).

تطور الحب عند المراهق: الحب هو شحنات انفعائية نفسية يميل بها الفرد
 نحو من يحب ويرغب بتدعيمها بأسائيب ليتقبلها المجتمع المحيط.

فالنجاح في ايجاد فتاة تشاركه ذلك الشعور هو بمثابة دفعة انفعالية إيجابية تؤكد ذكوريته المرفوبة، موثرة على الجميع جوانب النمو الأخرى للمراهق، وتساعده على التكيف، وللأنثى مؤكدة انوثتها المرفوبة، لكن عدم وجود الشريك في الحب أو وجود عائقات لذلك الشريك سيؤدي لنتائج عظيمة قد تصل للانتحار. (الحافظ، 1981؛ السيد، 1975).

قضايا معاصرة في النمو:

أولاً: أولاد الشوارع:

يؤلف الأطفال في مجتمعنا العربي الجزء الأكبر منه. وهذا يعني أن أكثر من نصف السكان تقع أعمارهم ضمن أقل من سن السادسة عشر، وهذا الجزء الضخم من المجتمع ومهما بالغنافي أهميته فلن تكون مبالغين، لأنه الجزء الأكبر من مجتمعنا، ويؤدي تواجد الأطفال في الشوارع إلى فقدان التوجيه المباشر الذي يسهم إلى حد كبير في تشرد الأطفال. (المتنى، 2005).

إن شخل أوقات الفراغ والتروييج عن النفس أمر حيوي لتجديد الطاقة والنشاط، كما أن النشاط الترويحي يمنح النفس والفكر والجسد شيئاً من الراحة التي تهيئ الإنسان لمتابعة العمل الجدي، لذلك فإن هذا الميل إلى الترويح عن النفس ليس عبارة عن ترفى إنما هو حاجة طبيعية يحتاجها التاجر والعامل والطالب والموظف والكبير والصغير.

ويلاحظ المتجولون في شوارع مدننا ظاهرة اجتماعية لها انعكاسات وردود افعال بعيدة المدى، ألا وهي مسألة الفراغ عند الأطفال من جهة، وتشغيلهم من جهة أخرى، وهكذا فإن الشارع أصبح المجال الأوسع المفتوح بعد المنزل والمدرسة أمام الطفل لقضاء ساعات فراغه مما يخلق آثار عميقة تتمثل فيما يثى:

- فقدان التوجيه المباشر للأطفال، وهي تؤدي إلى اخطاء لا نفطن إليها إلا في مراحل الشباب.
- عدم التنظام الأطفال في مؤسسات ثقافية ورياضية، مما يقلل فيهم روح التعاون الملّاء في الستقبل.
- إن تواجد الأطفال في الشوارع من الموامل الشجعة على تشردهم وإنحرافهم في مراحل لاحقة.

 إن تواجد الأطفال في الشوارع من أكثر العوامل التي تؤدي إلى حوادث السير.

ولما كان الطفل هو فتى الغد ورجل المستقبل وهو اللبنة الأولى في تركيب المجتمع، لذا فإن تنمية قواه العقلية وفقاً لمراحل النمو المختلفة وفي ضوء إمكانات المجتمع وحاجاته أمرٌ ضروريّ. كما آنه يجب التركيز على تنمية المدارك ومراقبة السلوك.

ويدرى المتني (2005) أن المجتمعات المتطورة أمطت أهمية كبرى التربية الأطفال ودورهم الكبير في بناء المجتمع وأولتهم عناية كبيرة، وقد جاء هذا الاهتمام بمردود عال بحيث سار التقدم في تلك المجتمعات بحلقات متصلة ويخطئ سريعة وكبيرة، وبالمقابل نجد أن الدول النامية ومنها المجتمع العربي لا يلقى فيها الطفل في أطوار نموه المختلفة العناية الكافية في معظم المؤسسات العامة في المجتمع.

ففي الأسرة نجد أن الطفل أسيرا لتربية تحكمها وتحددها ظروف اجتماعية واقتصادية لا تتلاءم ومرحلة التغيير الاجتماعي، ولا بدهنا من توجيه الأنظار نحو الظروف الاجتماعية المحيطة بالأطفال في مجتمعنا والتعرف عليها وتحسينها.

وهناك أسباب عديدة لتواجد الأطفال في الشارع أهمها:

- 1. توتر العلاقات الاجتماعية ضمن الأسرة.
 - 2. أسلوب التنشئة.
 - 3. حجم المنزل.
 - 4. الدخل.
 - 5. التعليم.
 - 6. غياب الأب.

- 7. عمل الأم.
- 8. حجم الأسرة،

إن التفكك لا يمكن إلا وإن يترك اثراً سلبياً، اجتماعياً كان ام نفسياً أو سلوكياً، وإن التفكك لا يمكن إلا وإن يترك اثراً سلوكياً، وإن الكثير من الدراسات الإحصائية الميدانية تؤكد تلك الحقائق، فحالات المتفكك الأسري والتشتت والحرمان من احد الأبوين ستمهد لكثير من الأمراض النفسية كالاكتفاب والقلق، وحتى بعد تقدم عمر الأطفال وسيظهر ذلك عاجلاً أم آجادً.

ولا بد من التأكيد على غياب الرهاية المتوازنة والجو الأسري الآمن سيترك أثراً سلبياً عند الأطفال مما يعكس خللاً في السلوك والتصرفات ويفسح المجال أمام الكثير من القيم الهدامة الغائبة عن رقابة الأسرة ويفتح الطريق أمام الطفل للانحراف.

وتحتاج القيم البناءة والسلوكيات القويمة إلى الجو الأسري الذي يبني الأساس المتن لها.

والتشتت الأسري يؤدي بطبيعة الحال إلى:

- 1. الحرمان من التعليم.
 - 2. والعدوانية.
- والتشتت بين الاثنين.
 - 4. والتسول.
 - 5. والعمل المبكر،
 - 6. واستغلال الأطفال،

فإذا تجولت في شوارع مدننا تطالعك وجوة من مختلف الأعمار واغلبهم من الصغار، منهم من يتوسل ويمد يده ويستجديك لتتحسن عليه ببعض الشروش أو الأشياء، ومنهم من يحمل بعض السلع الخفيفة كالأمشاط والعلكة والجرائد والولاحات وأكباس النايلون، وهذا تراه يومياً في الأسواق وهذه وسيلة تسول أخرى لكن بطريقة أشرف قليلاً.

والسؤال اثناي يطرح تفسه بمد كل هذا هوه

من يُلزم أصحاب المحالات والمامل في انقطاع الخاص بالتقيد بأحكام الفاتون في ظل الحاجات المادية المتزايدة المختلف الأسر ؟، ومن يمنعهم من تشفيل الأحداث بأجور زهيدة ولساعات طويلة ؟، وماذا من القطاع غير المنتظم الذي يعمل فيه أعداد هائلة من الأحداث وخصوصاً في فصل الصيف عندما تغلق المدارس أبوابها ؟.

ومن هنا أصبحت الحاجة ملحة إلى تطوير وظيفة المدرسة بحيث تسهم بشغل أوقات الفراغ إلى جانب وظيفتها التربوية، كان تصبح ساحات المدارس وملاعبها ميدان تجمعاتهم وممارسة هواياتهم تحت إشراف مختصين أثناء الإجازات الطويلة والقصيرة، علماً بان هذا لا يضيف أعياء مادية تذكر على ميزانية التعليم، ومما يستمم وظيفة المدرسة والمنزل إنشاء نوام للأطفال وساحات شعبية أو متنزهات عامة توفر لهم المتحة والبهجة والفائدة وتبعدهم عن الأذى والتشرد والانحراف، أو تشغيلهم بأماكن قدرة كأسواق الخضار أو بين السيارات وعلى الأرصفة (المتني، 2005).

الوحدة الثَّامنة النَّمو الإنفعالي

ثانياً: جنوح الراهق:

تنتشر ظاهرة الجنوح (Delinguency) بين بعض المراهقين في المدارس الإعدادية والثانوية، والجنوح درجة شديدة أو متجزئة من السلوك العدواني، حيث يبدو على المراهق تصرفات تمبّر عن سوء الخلق، والفوضى، والاستهتار، وقد يصل به الحال إلى الجريمة.

وكثيراً ما نسمه عن عصابة من الطلبة اشتركوا في سرقة أو قتل أو القيام بالأعمال الخارجية عن القانون، وقد يظهر الجنوح في صورة الاعتداء المادي على المعلم أو الأب وغيرهم من الأفراد، أو على شكل انحراف جنسي، أو إدمان المخدرات، أو إيذاء النفس واللجوء إلى الانتحار.

والجنوح ليس مشكلة جديدة، فقد، نقش أحد الكهنة الفراعنة منذ ستة الأفراعنة منذ ستة الأف سنة مضت على الحجر يقول، إن العالم يتدهور وينحط ذلت لأن الأبناء لم يعودوا يطيعون آبائهما، وفي عصرنا هنا ازداد أعداد الشباب الذين هم أدنى من سن شانية عشر الذين يرتكبون المخالفات ازدياداً جسيماً، وهذه المخالفات القانونية تتراوح من تجاوز الأسوار وتعاطي الخمر حتى تبلغ السرقة والاعتداء والاغتصاب وجرائم الفتل.

والأهمية هذا الموضوع فقد تناولت مشكلة الجنوح بشيء من التفصيل ابتداءً من تعريف الجنوع، وصولاً إلى الوقاية وطرق الملاج آملاً أن أكون قد وفقت في تناول جميع جوانب هذه المشكلة.

ظاهرة الجنوح وخطورتهاء

تتضح خطورة ظاهرة الجنوح وأهمية دراستها من تعدد الجوانب الرتبطة بها، ومن معرفة المديد من ألوان السلوك الجائج الذي يأتي به الجانحون، وأشر هذا الفعل على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والخلقية في المجتمع الذي يعيشون فيه، وبجد أن هؤلاء المتحرفين يمثلون خطراً على حياة الآخرين من حيث أنهم عنصر قلق واضطراب، وذلك حين يسعى كل منهم إلى البحث عن فريسة ليقتصها بسرقة أو تصب أو أي عمل مخالف للقانون، وكذلك فإن هؤلاء المنحرفين يمثلون خطراً على انفسهم، وذلك أنهم ولتيجة ثهذا الانحراف وما يصاحبه من عمليات مقاومة من انفسهم، وذلك أنهم ولتيجة ثهذا الانحراف وما يصاحبه من عمليات المقومة من العمليات المنفسية الخطيرة التي تزيد من ولمتهم واضطرابهم النفسي، لجموعة من العمليات القنفسية شخصيات مرضية أو إجرامية إلى حد بعيد، وقد تخلق منهم شخصيات حاقدة على المجتمع لا تصرف سبيلها إلى أهدافها إلا المدوان ذو السفط، ويعد فترة يقعون فريسة المرضى النفسي أو العقلي (الشرقاوي، 1979). على المجتمع من جواء فقدان هذه العناصر البشرية التي كان من المكن أن تساهم على المجتمع من جواء فقدان هذه العناصر البشرية التي كان من المكن أن تساهم من حيث هم قوى عاملة معطلة عن العمل والإنتاج، ثم هم إن أنتجوا شلا يكون من حيث هم قوى عاملة معطلة عن العمل والإنتاج، ثم هم إن أنتجوا شلا يكون من حيث هم قوى عاملة معطلة عن العمل والإنتاج، ثم هم إن أنتجوا شلا يكون أن يحقق من ورائه مكسب أو هائدة.

الفرق بين الجنسين في الجنوح:

الذكور بصفة تقليدية أكثر جنوحاً من الإناث، ولعدة سنوات يتم القبض عليهم بسبب أنواع من السلوك أكثر نشاطاً وعدوانية من قبيل سرقة السيارات لمجرّد الاستمتاع بقيادتها، وسرقة المنازل، وسرقة المارة بالإكراد.

أما الإناث فهن يهتمن بمخالفات من قبيل الهروب والشرود من الأسرة أو التمرد وعدم الخضوع تسلطانها، وارتكاب السلوك الجنسي.

والذي يؤسف له أن بعض هذه السلوكات أدى إلى أن ينزداد عدد الفتيات اللائي يشردن من اييوتهن ويالتالي زيادة عدد الفتيات اللاثي يكثرن من استخدام العقاقير.

انماط الجنوح:

ينقسم الجنوح إلى عدة اقسام هيء

- 1. جنوح معتدل غير خطر؛ كأن يأخذ الفرد قلم الحبر من زميله لجرد مضايقته، أو الأفراد النين يلعبون الكرة في الشارع مخالفين بذلك القانون، ولكن مثل هؤلاء ليسوا ذو طبيعة شريرة وليسوا مخطئين من وجهة نظر الصحة النفسية، فالمراهقون كثيراً ما يخطئون في أشياء لا يعرفون أنها خاطئة، وإذا عاملناهم بقسوة فإننا سنحولهم إلى مجرمين.
- 2. الجنوح البسيط: قد يسرق الطفل لنقص المهايير الخلقية لديه، فإذا لم يكن قد خضع للتهديب أو تعلم قول الصدق فمن الطبيعي أن يكدب الطفل وأن يسرق وأن يكون شرساً ومغتصباً، فهو يسرق نقوداً أو أي شيء لأنه يريدها ولا يرى سبباً لعدم استيلائه عليها طالما لم يعرفه أحد.
- ق. الجنوح الاستجابي؛ ويعتبر أهم الأنواع الأنه قليلاً ما يفهمه الكبار؛ ولذا فكثيراً ما يخطئون في مواجهته، ويؤدي الخطأ في التعامل مع هذا النوع إلى زيادة الحالة سوءاً. ومن أمثلة شعور طفل الثالثة بالوحدة وفقد الحب عند وصول طفل جديد له فيدفعه، فيعاقب ويعزل في غرفة أخرى. وقد يعود ثانية ويصبح ولداً طبباً، وقد يغير كل انجاهاته ويشعر الكبار أنه الا يريد حباً من احد ويصبح منحرفاً غير متعاون ويسلك السلوك الضار غير الاجتماعي، محدثاً كثيراً من الإزعاج ويصبح ثقيل الظل، كل هذه الأنواع من السلوك ما هي إلا استجابة أو رد فعل.

يصد الطفل عندما يسعى وراء الحب فيتخذ السلوك اتجاهاً عكسياً، ومن المروف أن استخدام العقاب في هذه الحالة لا يؤدي إلى نتائج طيبة بل يجعل الطفل يشعر بالظلم وتزهاد الأمور سوءاً. 4. جناح العصاب النفسي: عندما يقوم الطفل بقمع عدوانه خوفاً من نتائجه، ويبدو ولداً طيباً، هنا تشكل النزمات العدوانية المكبوتة مركباً لا شعورياً، ويبدو ولداً طيباً، هنا تشكل النزمات العدوانية المكبوتة مركباً لا شعورياً، فإن هنا المركب اللاشعوري قد يطفو ثانية على شكل سرقة مثلاً. ومثال ذلك: اندهاش المعلم عندما يعرف أن تلميده الدنكي جداً والذي يعمل باجتهاد ويتميز بضمير حي قد سرق حاجيات زميله، ولا يفهم لماذا فعل ذلك. لأن مثل هذا التلميد لا يحتاج فعلاً للأشياء التي سرقها. وعندما يكتشف أمره نجده مملوءاً بالخجل على ما فعله ويتمنى أن يفعل أي شيء ليكفر عن خطفية. ويلاحظ أن الأفراد الذين ينتمون لهذه المفلة يتمتعون بمعايير خلقية لا تقل عن أفضل التلاميذ (جميل وعبد السلام، 1983).

ارتكاب أعمال ذات طبيعة إجرامية مثل النشل من المحالات التجارية، وسرقة المارة، ومزاولة البغاء (سبق وآخرون، 1986).

الأعراض والسمات الميزة للجائح:

يتميز الجانح بالصفات التالية:

- الكذب المرضى: والسرقة والفشل والتزييف، والهروب من المدرسة والفشل الدراسي، والتشرد والعدوان، والسلوك الجنسي المتحرف، كهتك العرض والجنسية المثلية. وتعاطي المخدرات والإدمان، وغير ذلك من السلوك الإجرامي.
- الشعور بالرفض والحرمان: ونقص الحب وعدم فهم الأخرين له، والشعور بالمرارة والغيرة نحو واحد أو أحكثر من الأخوة بسبب التفرقة في المعاملة، والشعور بمشاعر النقص في الأسرة والمدرسة ومع الرفاق.
- 3. وجود مفهوم الدات السالب: وتشوه صورة الدات، فقد وجد انور شرقاوي (1970) أن صورة الدات المشوهة شائمة بين الجانحين وإن اتجاهات الجانح نحو ذاته تتميز بالسلبية والعجز نتيجة للخبرات السيئة التي كونها عن نفسه.

- ويصاحب هذا كله أعراض مشل: نقص البصيرة، وعدم التبصر بعواقب السلوك وعدم التعلم من الخبرة وعدم تحمل المسؤولية، والاستهتار بالمايير الاجتماعية.
- ويلاحظ أن قلة من الجانحين يكونون أذكياء، إلا أن الأغلبية يكونون صحاح المقول، والصحة المامة أقل من المتوسط (زهران، 1994).

وما يعين الجانحون انها منفعلون، متورو الأعصاب غير مستقرين. ويختلف الجانحون عن الأسوياء في مقدار ذكائهم وإنجازاتهم العلمية والثقافية ويقتيفهم مع مشكلات الحياة، ويقسرية وطبيعة نموهم وتطورهم الاتفعالي، أما فيما يختص بالقابلية الاجتماعية فهي محدودة، على الرغم من أن الكثير من فيما يختص بالقابلية الاجتماعية فهي محدودة، على الرغم من أن الكثير من الناحية الاجتماعية، إلا أنهم يعبرون عن مواهبهم الاجتماعية بطريقة معادية لمسلحة المجتمع، ويصورة عامة فإن المراهقين والأطفال الجانحون إجمالاً يتميزون بضعف المختمع، ويصورة عامة فإن المراهقين والأطفال الجانحون إجمالاً يتميزون بضعف المسامة إزاء المسلمة المسلمين بالقربة والضبار بالمسلمة المسلمية ا

العوامل التي تؤدي إلى الجنوح:

هناك عدة أسباب وعوامل تؤدي إلى الجنوح منها:

 أسباب انفعالية: إن عدم إشباع الحاجات النفسية هو السبب الأول للجائح شائراهق الذي ينقصه الحب ويحس بالحرمان، ولا يشعر بالحرمان هو المراهق الذي يميل إلى العدوان نحو المجتمع، ابتداء من سرقة البيت إلى سرقة الأخرين. إن الباحثين النين قاموا بدراسة احوال المانحين يرون فيهم اهراداً غير مستقرين من الناحية الانفعالية وغير منسجمين والحالمة الاجتماعية، فهم يميلون نحو الأشخاص الأشرار ويقومون بالأعمال الشريرة، والمهاتحون يضجرون من الحياة الراقية للناس، ويكرهون قواعد الضبط ولا ينماعون إلى القيود الاجتماعية. وفي دراسة وجد احد الباحثين أن الجانحين ينطهرون إعجاباً بالسلوك الذي يتناهى والمصلحة الاجتماعية، كما أنهم يظهرون إعجاباً بالسلوك الذي يتناهى والمصلحة الاجتماعية، كما أنهم ينتقورة أي سلوك تقليدي يلتزه به الأفراد الأسوياء (الحافظ، 1981).

 أسباب بيئية: ومنها أسلوب ائتنشئة الاجتماعية الخاطئة والنقص في عملية تعلم القيم والمعايير الاجتماعية، ونقص وسائل الترفيه ومشكلات وقت الفراغ، سوء التربية الجنسية، والفقر والجهل والمرض.

كما أن أسلوب التربية الخاطئة (الإفراط في اللين، والإفراط في الرعاية والحماية يجعل الفرد صعباً أمام الصعوبات التي لا يتحمل مواجهتها بالشكل الإيجابي معتمد إلى الأسلوب السهل (أي الجنوح) لحل مشكلاته، كما أن المعاملة القاسية في البيت من شأنها أزدياد روح العدوان الذي يربّد على الذات في شكل رغبة لا واعية بالعقاب الذاتي أوفي شكل عنف ضد الأخرين.

إن هنده الأسباب تنجم عن الأسرة المستقلة للمراهق أو الأسرة المفككة (انفصال الأبوين، القيم، الطلاق، الهجر).

3. كما أن أسلوب التربية القائم على الضغط المطلق يؤدي إلى كبت الانتعالات ومن ثم إيقاف عملية النضج النفسي والاجتماعي مما يؤدي إلى مظاهر السلوك الانحراج المختلفة، وكذلك لا ننسى دور الرفاق والصحبة، فجماعة الرفاق تعتبر من أشد الجماعات الأولية تأثيراً على الشخصية، فاختيار الصديق يمكن أن يخلق الشخص أو يقضي عليه.

- 4. للجنوح أسبابه الاقتصادية والاجتماعية (الدويري، 1995): ومنها الفقر والجهل وبكشرة إعداد المواليد في الأسرة وما ينتج عنها من نبذ وحرمان للضرد. كما أن زيادة نسبة الأمية والبطالة أشر في الجنوح فعلى الصعيد الاجتماعي يعتبر الجانح فاشلاً من الناحية الاجتماعية، لأن التربية التي تلقاها لم تساعده على تكوين الروابط الإيجابية بالوالدين، والتي بدورها تشكل الأساس الذي ستبنى عليه ملاقاته الاجتماعية الموسعة في المستقبل، ومن عنا يميل إلى التمرد ونقص الروح التعاونية والسلبية والمارضة وحب الأذى وتكتل الجانحون في جماعات منافسة ثلاسرة مضادة للمجتمع لأنهم بحاجة لمن يؤمن لهم الاستقرار والأمان ويقضي على القلق الناجم عن الشعور بالنئب وبالقصور.
- 5. كما أن تفشي الأفلام المنحرفة التي تروج للسرقة والدعارة والجريمة تساهم هي الأخرى في ازدياد نسبة الجنوح، ثما للجمائح من ميل لتقليد أبطمال السنما.
- 6. شم أن تراخي سلطة الدولة وخاصة في زمن الحرب، وتراخي سلطة الأهل تجمل من المسير على الفرد أن يتمثل السلطة في داخليه لتشكل عنده الكوابح والموانع أو ما يسمى بالأنا الأعلى السوي.

ويقسدم صسموثيل مفساريوس بعسض العوامس الستي تسؤثر عين العراهضة الجانحسة (دوبسار،1996):

- مرور بعض المراهقون بخبرة شاذة مريعة واصطدامهم بصدمات عاطفية عنيفة.
 - 2. انعدام الرقابة الأسرية أو تخاذلها والتدليل الزائد للمراهق.
 - 3. القسوة الشديدة في معاملة المراهقين في الأسرة وتجاهل رغباتهم وحاجاتهم.
 - 4. الصحبة السيئة مع الأقران.
 - 5. التأخر الدراسي وارتباطه بضعف القدرة العقلية.
 - 6. الحالة الاقتصادية السبئة.

الوقاية من الجنوح:

- تأخذ الوقاية اكثر من معنى، فهي تعني من ناحية توفير الفرص العامة المصحة النفسية المأطفال لتنمو بالانجاه السليم. ويفعل المجتمع ذلك عن طريق ما يبذله في ميدان المدرسة ورعاية الأسرة، ورعاية الطفولة. ويففل المجتمع ذلك عن طريق ما يبذل في ملاحظة الأطفال في المدرسة وخارجها وعن طريق مؤسساته المختلفة العاملة في التوجيه والإرشاد النفسي، ثم تعني الوقاية من ناحية ثانية مواجهة حالات الجنوح في أوجها بما يلزم، بفية أضعاف عنصر التكرار والوقوف في وجه المزيد من الاضطراب. ويشارك في هذه الناحية عدد من المؤسسات يكون القضاء واحداً فيها. ويكون من بينها تلك المخدمات المتنوعة عن طريسة الجمعيات والعناية البيتية، ودور الأيتام، وخدمات الترفيه والنشاط العام (الرقاعي، 1987).
- الاهتمام برضع مستوى الأسرة والمدرسة، والقضاء على الفضر والجهل،
 وإثرامية التعليم حتى نهاية المرحلة الثانوية.
- محاولة التنبؤ المبكر بالجنوح وتحديد القابلين للجنوح عن طريق
 استخدام مقاييس القابلية للانحراف السلوكي حتى بمكن اتخاذ
 الإجراءات للواقية من تفاقم المشكلة.
- توجيه وإرضاد الوائدين بخصوص عملية ائتنشئة الاجتماعية، وإرضاد الأطفال والمراهقين مع الاهتمام الخاص بأوثلك الذين يبدون انجاهاً مبكراً نحو الحنام.

الملاجء

مما يؤسف له أن الارتفاع السريع في معدل الجنوح لم يخفض بشكل كبير، على الرغم من كثرة برامج العلاج التي تم تجريتها. أما مدارس التدريب أو غيرها من المؤسسات الإصلاحية فهي لا تغير عادة في إعادة تأهيل الجانحين بل الواقع أن الشباب كثيراً ما يغادرون هذه المدارس وقد ازدادوا معرفة بكيفية ارتكاب الجريمة التالية.

- ومن النواع العلاج الحديث المبشر بالخير للجنوح وهو ذاحك النوع الذي يستخدم فيه انظمة البيوت الجمعية السعفيرة المرتبطة بالبيشة الأجتماعية، والتي يعمل فيها عدد من المختصين المهرة مع المراهقين في مشاخ اجتماعي يسوده الدفء والود وتتوثق فيه العلاقات ويسود فيها الجو الأسري المريح (مسن، 1986).
- قد يقتصر علاج الجائح على مجرد إظهار الثقة به وإعطائه بعض المسؤوليات مساعدة بنذلك على الإحساس بأنه شخصية ذات قيمة فيتغلب على إحساسه بالنقص. ومن اللازم توضيح المنافذ الاجتماعية السليمة للمراهق في إشراكه في النوادي الرياضية مما يساعد المراهق في وضع نظام سليم يوفر له قواعد خاصة وأسلوب جاد يهدف إلى النظام النداتي لا النظام المفروض من الخارج (الأشواء» 1989).
 - إنشاء العديد من العيادات النفسية المتخصصة لعلاج الجنوح.
- العلاج البيثي وتعديل العوامل البيئية العامة داخل المنزل وخارجه وشغل
 وقت الفراغ بالرياضة والنشاط الاجتماعي.
- الإرشاد العلاجي والتربوي والمهني للجانح في جو نفسي ملائم يتسم بالصبر والفهم والتوجيه السليم نحو سلوك مقبول، ومساعدة الجانح على رسم فلسفة جديدة لحياته.
- إرشاد الوالدين لخصوص نبث العنف في التعامل مع الجانح، والاعتراف بشخصية المراهق وتجنب التضرقة في المعاملة بين الأولاد.
 - استغلال المبادئ الدينية في إرشاد الجانحين.

الخاتمة:

مما سبق، يتطلب مواجهة مشكلة الجنوح تفهم العوامل المسؤولة عن هذه الظاهرة ثم محاولة تعديل هذه الظروف والعوامل، فالوقاية في هذه الحالة أفضل كثيراً من الملاج. فالمراهقة لها أهميتها وجاذبيتها، إنها فترة وفيرة بالإمكانات، وهي مرحلة اكتشاف الذات وتأكيدها لذلك يعني حمايتها من الأخطار المحدقة بها، بالإضافة إلى حُسن استغلالها وإعدادها للمستقبل.

الوحدة التاسعة النمو اللغوي

الوحدة التاسعة

النمو اللغوي



مراحل النمو اللغوي عند الطفل:

1. مرحلة الرضاعة:



قي هذه المرحلة يصدر الرضيع أصواتاً تفهمها الأم وفي الشهر الثالث حتى السادس من عمره يؤدي الألفاظ بصورة نغمات جميلة مثل ((-أ، غو -غو) وهو ينتفت إلى صوت أمه ويبين بأصواته وصرخاته، فرحة وهمة فيتصل بغيره بهذه الوسيلة.

وفي الشهر السادس حتى التاسع يستعمل الألفاظ دون فهم معناها مشل (بابا - ماما - دادا)، وما أشبه ذلك، وفي الشهر التاسع تظهر الكلمة الأولى وهو يحاكي الأخرين في أصواته ويصرخ ليلفت انظار الأخرين البه، وفي الشهر التاسع حتى الثانى عشر يفهم كلمة ويكررها وينفذ أوامر الأخرين أو نواهيهم، وفي الشهر

الوحدة التاسعة المنمو اللغوي

الثامن عشر يقول ويكررعشرين كلمة ولكنة يعرف أكثر من هذا؛ وحينما يتكلم معه بكرر الشطر الأخير من كلام المتكلم .

2. مرحلة الطفولة البكرة:

وتبدأ من السنة الثانية حتى السنة السادسة وهي من اسرع مراحل النمو اللهوي، والطفل في هذه المرحلة يتحسن نطقه، وفي السنة الثانية يلفت نظره المحادثات التي يجريها الوالدين أو الأخرون ويتكلم مع نفسه حين اللعب، ويكرر خمسين كلمة ولكنه يعرف أكثر من هذا، ويمقدوره أن يستعمل بعض الجمل البسيطة، وفي السنة الثالثية يستحسن الجمل البسيطة ويعجبه سماع القصة ويتكلم بنفسه بتغيير في صوته، ويؤدي بعض الكلمات بلسانه الطفولي ويعرف اسمه وجنسه وعمره ويسأل أسئلة كثيراً تبدأ باداء استفهام مثل (ماذا - اين - متى)، ويحفظ الأعداد حتى العشرة ولكنه لايستطيع أن يحصي الأشياء إن كانت أكثر من ثلاث، وفي الرابعة حتى السادسة يحسن الجمل الكاملة، في الرابعة يتكلم بلسانه الطفولي ولكن بقواعد صحيحة واسلوب صحيح، ويسأل أسئلة تبدأ به (لماذا - متى - كيف) ويعجبه سماع القصة وبي الخامسة يتكلم بسهوله وفصاحة ولكن يخطىء

3. الطفولة الوسطى:

تبدأ من سنة السادسة حتى التاسعة، ويدخل الطفل المدرسة ويعرف أكثر من 2500 كلمة، ويستعمل الجمل المركبة الطويلة، وينتقل من المرحلة الشفهية إلى التحريرية.

4. الطفولة المتاخرة:

تبدأ من التاسعة حتى الثانية عشر، عِلا هذه المرحلة ترّداد المفردات وههمها، ويتقن الكلام ويتسع قاموسه اللغوي. اما شروه الطفل اللغوية تتمثل في أربع جوانب رئيسية هي: (مقدار سعة القاموس اللغوي، طلاقة وسلامة النطوقة أو القاموس اللغوي، طلاقة وسلامة النطوقة أو الكتوبة وشكن الطفل من التعبير كتابة).

أما يا الوطن العربي فإن شروة الطفل اللغوية ترتكز على تكرار الكلمات المستخدمة يا أحاديثهم الاعتبادية والشائمة ي كتبهم المدرسية دون الاعتماد على الكلمات الشائمة يا برامج التلفاز أو الإذاعة أو صدحف الأطفال أو كتبهم، ومن مسؤوليات القائمين بشؤن التربية بلورة الفكر عن طريق اللغة.

أمنا العوامل المؤثرة في نمو اللغنة فيمكن تقسيمها الى قسمين، العوامل البيولوجية والعوامل البيئية.

العواصل البيولوجية هي الحجاب الحاجز والرئتان والقصية الهوائية والبيعوم والحنجرة والوتران الصوتيان ولسان المزمار والحلق واللهاة وسقف الحنك واللسان واللثة والأسنان والتجويف الأنفي والشفتان والجهاز العصبي للمخ وجهاز السمع والنكاء.

أما العوامل البيلية: فتتجلى في الأسرة والظروف العاطفية والمعاملة مع المطفل ومعدل دراسات الوالدين والمجتمع وتعامل الطفل مع زملائه ووسائل الإعلام العامة وما إلى ذلك من الأمور.

وقصدنا من هذا التفصيل هو أن نتكلم مع الطفل بقسر عقله وأن يكون كلامنا ملائماً لطبيعة الطفل.

عندما سيكون لك حديث مع الأطفال فلا بدأن تتحدث بلغة الطفولة، كما قبال الرسول (ص): (إنا معاشر الأنبياء: أمرتنا أن نكلم النباس على قبدر عقولهم). الوحدة التاسعة الثمو اللغوي

هملينا أن نصرف خصائص لغة الطفال لكي نكلمه بقدر عقله، ويشير الدكتور محمد محمود رضوان في كتابه (الطفال يستعد للقراءة) إلى هذه الخصائص فبقول:

- 1. يغلب على لغة الطفل أن تتعلق بالمحسوسات لا بالمجردات يعني أول ما يواجه الطفل به هي المحسوسات وإسماء النوات مثل، بابا وماما ولين رغيف شم الأرنب والقطة، الدمية ثم تأتي أسماء المعنويات مثل الحب والحنان والفرح والنسيان.
- 2. يغلب على لغة الطفل أن تتركز حول النفس، يعني الطفل غير اجتماعي قبل إلتحاقه بالمدرسة وتغلب عليه روح الأنانية - كما تراه عند دخوله المدرسة - كما يستعمل ضمائر (أنا، ت، ي) أكثر من الضمائر الأخرى. وهذه هي روح الأنانية.
 - يغلب على الطفل البساطة وعدم الدقة والتحديد.
- 4. للطفل مفاهيمه وتراكيبه الخاصة، مثلاً كلمة بحر عند، الطفل تختلف عن كلمة البحر عند، الطفل تختلف عن كلمة البحر عند الراشدين، الطفل يطلق على الماء الذي تجمع في الحمام أو أرض الحديقة أو البركة، اسم البحر، وعلى المربي والمعلمين أن يراعوا هناه القواعد وينزلوا شأنهم إلى عقله وذهنه ولغته وإلا فقد عودنا الطفل على استعمال الجمل الهزيلة وإلباطلة كما قال الرسول (ص): (ما أحد يحدث قوماً بحديث لا تبلغ عقوتهم إلا كان فتنة على بعضهم.

اكتساب اللفة:

المنحى السلوكيء

تعد اللغة جنزءاً جوهرياً من السلوك الإنساني الكلي، وقد اختبرها السلوكيون من هذا المنطلق وتطلعوا إلى صياغة نظريات متسقة عن اكتساب اللغة.

إن المنحى السلوكي يركز على الأشكال المحسوسة والمباشرة عن السلوك اللغوي (الاستجابات القابلية للملاحظية) وعلى العلاقيات أو الارتباطيات بين الاستجابات والأحداث في العالم من حولهم.

ويأخذ السلوكيون بعين الاعتبار السلوك اللغوي الفعال ليكون عبارة عن إنتاج للاستجابات الصحيحة للمثيرات. فإذا عززت الاستجابة أو أشرطت تصحبح عندلنز عادة. لمذلك فالطفل ينتج الاستجابات اللغوية المنززة. ويمكن للفرد أن يستوعب كلاماً Utterance من خلال الاستجابة المقبولة لمذلك الكلام ومن خلال تعزيز تلك الاستحابة.



أولى الدراسات النفسية اللغوية:

1. دراسات ثورندایک: أشار ثورندایک إلى أن وظیفة اللغة تقوم على التعبیر عن افكار الإنسان المتكلم أو عواطفه ووجداذاته، ویری المؤلف أن هذا الكلام غیر دقیق، فاللغة لا تستعمل المتعبیر فقط ولكنه تستعمل أیضاً لإثارة أفكار ومشاعر السامع، بل قد تدفعه للعمل والحركة. الوحدة التناسعة النفوي

 دراسات واطسون: أشار واطسون إلى أن اللغة والكلام شيء واحد واعتبر اللغة شي الكلام المنطوق فعلاً، واعتبر التفكير نوع من الكلام الداخلي المنطوق على مستوى الحنجرة فقط.

3. دراسات سكنو: أشارت تجارب سكنو إلى اللغة على أنها عادة مكتسبة، مثلها في ذلك مثل العادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان أثناء نموه من الطفولة إلى المراهقة.

ووصف سكتر الطفل بأنه يولد وذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة تماماً، وعسما بيضاء خالية من اللغة تماماً، وعسما ينجح الطفل في اكتسساب عادة اللغة المعتدة التكوين، نتيجة التسريب المتواصل الذي يخضع لنظام وتحكم، فإن ذلك يمكنه من تعلم عادات لغوية أخرى وهكذا.

4. دراسات بافلوف ونيمو تسكي وثوريا: اتفقت دراسات بافلوف مع آراء سكنر ومدرسته في أمريكا، حيث راى هؤلاء العلماء أن اللغة تتألف من ردود أفعال واستجابات للمؤثرات الخارجية بحيث يؤدي الشكل المقبول اجتماعياً منها إلى تكوين عادة لدى الفرد، وهذه المادة يتم تكوينها وتثبيتها عن طريق الثواب الذي يقدمه المجتمع للفرد سواء تمثل هذا المجتمع في الوالدين في بادئ الأمر في الطفولة أو امتد إلى أبعد من ذلك في المراحل المتقدمة من العمر. (منصور) 1982).

تظرية التعلم الشرطي الإجرائي:

إن واحدة من اشهر المحاولات لبناء نموذج سلوكي للسلوك اللغوي يتجسد يُناعمال سكنر - السلوك اللفظي 1975م.

عرف أيضاً من خلال إسهاماتها في التربية من خلال الآلات التعليمية والتعلم المبرمج (سكنر 1968). وكانت نظرية سكنر للبسلوك اللفظي امتداداً للنظرية العامة للتعلم (الإشراط الإجرائي) ويشير الإشراط الإجرائي إلى الظروف

التي بها تصدر العضوية – وهي هنا الإنسان – استجابة أو إجراء Operant أو كلام Utterance) وبدون مثير ملاحظ بالضرورة، ويمكن المضاظ على ذلك أو كلام (Utterance) بالتعزيز، (على سبيل المثال استجابة موجبة لفظية أو غير لفظية لشخص آخر)، فإذا قال الطفل أريد حليب وقام أحد الوالدين بإعطاء الطفل المحليب فإن الإجراء عزز وأشرط، وحسب رأي سكنر هأن السلوك اللفظي مثله مثل السلوكات الأخرى محكوم بتوابعه، فإذا كوفئت التوابع يستمر السلوك ويزداد في قوته وتكراره، وعندما تُعاقب التوابع أو عندما يكون هناك نقص في التعزيز بشكل كامل يضعف السلوك وينطفئ تدريجياً. (Brown, 198).

فبالنسبة للسلوكيين لا يوجد نظرية لتعلم اللغة ولكن هناك تطبيقات على اللغة من خلال مبادئ التعلم العامة، ويشكل عام لا يوجد فرق بين طريقة فرد ما يق تعلم لغة وطريقته في تعلم عمل أي شيء آخر. ويصرخ السلوكيون أنه لا حاجة لافتراض أي موهبة داخلية معقدة تسمح لنا أن نتعلم ونستخدم اللغة. ويؤمن السلوكيين فقبط بما يمكن ملاحظته ولكن فإن البيانات التي يعتمدون عليها هي عليها هي فقبط بما يمكن ملاحظته ولكن فإن البيانات التي يعتمدون عليها هي عليها هي المؤلفة بما يمكن ملاحظته ولكن فإن البيانات التي يعتمدون عليها هي ويسرح السلوكي بأن هذه المحددات - والتي يشعر أنها ضرورية لكي يكون علمياً - لا تمنعه من الوصول إلى وصف مناسب عن السلوك اللغوي. وينتج عن علمياً - لا تمنعه محكوم بالظروف التي يحدث في ظلها والأفراد كذلك تابعين ذلك أن التعلم محكوم بالظروف التي يحدث في ظلها والأفراد كذلك تابعين كلون الخبرة المسابقة بالإضافة إلى الخبرة المسابقة بالإضافة إلى الخبرة المسابقة بالإضافة إلى يستم فيه المالية. ويتم التركيز على العوامل التي تعمل مباشرة في المؤقف الذي يستم فيه المالية. ويشر مسن التركيز على تأثير المتعلم الماضي. (Wilkins, 1977).

ويعتبر التعزيز اهم عنصر في نظرية التعلم الشرطي الإجرائي، والتعزيز كما هو معروف الإثابة التي يحصل عليها الفرد، أو أية نتيجة أخرى ترفع أو تزيد من احتمال ظهور السلوك. فعندما يقدم الفرد استجابة حركية يحصل عليها ثواباً الوحاءة التاسعة النمو اللغوي

فإن احتمالات ظهور تلك الاستجابة الحركيبة تـزداد، وعلى العكس تـضمحل احتمالات ظهورها إذا أهملت ولم تثب.

وقة اكتساب السلولك اللغوي يكون التعزيز هو ما يحصل عليه الضرد (الطفل) من استجابات الآخرين النين يتكلمون لغته والتي تزيد من احتمال ظهور استجابات لغوية معينة دون غيرها، فعندما يحصل الطفل على الإثابة لنطقه الأصوات المتعارف عليها قا اللغة فإن الطفل يكرر نطقها ويواصل تحسين استجاباته اللغوية.

وتبدا هذه النظرية من القول بأن الطفل يحدث أصواتاً عشوائية تطلق عليها اسم المناعاة. ويطلق الطفل هذه الاستجابات بطريقة متبدية. أي يطلقها من تلقاء نفسه دون تنبيه معين تعرفه يستدعيها. ويقدم الأبوان عادة التعزي بصيغة الابتسام والمداعبة والاحتضان. ويقوم الأبوان أيضاً بتقليد الأصوات التي ينطقها الطفل أحياناً. ويحس الطفل بقدرته على تنبيه نفسه بالأصوات التي يصطنعها هو وهذه الحالة هي حالة تعزيزية أيضاً.

بكلمة أخرى، أن الطفل يعزز نفسه بنفسه وهكذا تصبح الاستجابات الصوتية المبتدية التي يطلقها الطفل حوي المواد الأولية التي تبنى منها اللغة- ذات نتائج معززة أو مثيبة. وتزداد الأصوات التي ينتجها الطفل قرياً من إصوات الراشدين، كلما استطاع الحصول على ما يرغبه من نتائج مسرة من خلال اللغة، مثل حصوله على الانتباء والطعام والراحة وغيرها.

ويفترض أصحاب هذه النظرية أن التعزيز الثانوي يلعب دوراً مهماً في تنمية اللغة وارتقائها. فكلام الأم يرتبط مع عملية الإرضاع، وتنظيف الطفل، وتبديل ملابسه، ومداعبته، فيصبح صوت الأم وكلامها معززاً ثانوياً. ومن خلال تعميم الطفل للأصوات تكتسب بقية الأصوات البشرية القدرة على التعزيز. (الحمداني، 1982).

إن كل كلام وكل جزء من الكلام هو نتاج حضور معين من المثير، هالمثير والذي يحدث استجابة يمكن أن يكون موجوداً في الموقف، حيث يكون لفظياً ولذلك تنتج اللغة كاستجابة للغة آخرى، وقد يكون داخلي مثل حالة العطش -- مثير -- تجعلنا تتكلم "أريد كأساً من الماء، ففي الحالة الأولى، عندما يتعلم الطفل تلك الاستجابة فإن محاولته الأولى الإنتاج جزءاً من اللغة سوف تعزز بعدة طرق (من قبل الوالدين)، إن الحاجة الفيزيائية للطفل تسبب كلامه، فلغته تمثل مثير يؤدي لفعل أو إلى لغة للطرف الآخر. فإذا لم يحدث التعزيز صندما يقول الطفل شيئاً ما ولا يفهمه من هم حوله فإن ذلك الجزء من اللغة -- والتي هي الاستجابة -- لن تتعلم، فلذلك تكتسب الأجزاء الصحيحة من اللغة بينما لا يكتسب الكلام غير.

إن صدور الاستجابة حتى لو كانت معززة فإنها غير كافية لحدوث التعلم. ولكن إذا كررت الاستجابة يمكن أن تتعلم بشكل كلي، وتقاس قوة التعلم من حيث عدد المرات التي تحدث فيه الاستجابة وتعزز. ويمكن تعلم الكلمة التي تقال 30 مرة. أفضل من الكلمة التي تقال 20 مرة. إن فكرة التكرار هامة جداً، وتنبع اهميتها من حقيقة إن الاستجابة التي لا يمكن تكرارها وتعزيزها لا يمكن تعلمها.

ولا يمكن للفرد أن يتعلم من موقف لا يتطلب منه استجابة، فهو لا يتعلم ان ينتج لغة من خلال مشاهدة أو سماع الناس وهم يستخدمون اللغة، ولا يتعلمها من خلال وصف وشرح اللغة له.

إن السماع يمكن أن يكون استجابة ويتكراره يتعلم الضرد السماع وليس الكلام. وياختصار يتعلم الفرد ما يمارسه فعلاً.

كما يمكن للضرد أن يتكلم بشكل غير صحيح. فهو لم يسمع بدقة شكلاً يتوقع منه أن يقلده، ويمكن كذلك أن يبتدع شكلاً غير صحيح لتشابهه مع شكل آخر تعلمه باسلوب صحيح. فإذا تعلم صيغة الماضي للفعل Filled وهي Filled فإنه سيعمم هناه الاستجابة على كلمة Sell وبالتالي تصبح Selled وهذا خطأ، إن هذا القدرة على عمل تشابهات أخذت بعين الاعتبار من قبل السلوكيين وطبقت على الأشكال غير اللغوية للسلوك.

وإذا ظهرت الأشكال غير المصحيحة في كالام صحيح بشكل هام ومززت الجملة ككل فإن الأشكال غير الصحيحة في كالام صحيح بشكل هام مثل الجملة ككل فإن الأشكال الصحيحة. على أي حال، فإن غياب أي رد فعل عكسي من قبل المستمع ربما يشكل هذا تعزيزاً، ويصبح المتعلم هو الحكم على كالامه الخاص. ويمكن للأخطاء التي تتمردون أن تلاحظ ومن ثم تكرر وبالتالي تتعلم.

ويهتم علماء النفس بالكلام speeck اكثر من الكتابة writing التي تتطور كشكل ثانٍ من أشكال اللغة. (Wilkins,1977).

ولناتفت الآن إلى تحليل خمس فثات مختلفة للإجراءات اللفظية والنتي سماها سكنر. intraverbal, textual, echoic, tact, mand.

1. IThe Mand المائد: وهو مصطلح مشتق من Command يعني الأمر، إن المائد. هـ والإجراء اللفظي الذي يكون محكوم بالمثير الحارم (ظروف الحرمان)، والذي يؤدي إلى إيجاد المعزز المناسب. وهو يوازي فعل الأمر في النحو. ويظهر على شكل أوامر وطلبات. والأوامر والطلبات تحدث بسبب أن المتحدث يرغب بشيء، ولأن هذا الكلام في الماضي جعل شخص آخر يزود المتكلم بما يريد. مثال ذلك (طلب الطفل للحليب)، إن الاستجابة تتبع فترة من الحرمان من الحليب، مما يدفع الطفل لقول "أريد حليب"، حيث ظهرت تلك الاستجابة اللفظية لأنها في الماضي تعززت عن طريق تقديم الحليب من قبل الأم، واستجابة "أريد حليب" تعمل كمثير نمييزي للمستمع الذي يستجيب من خلال تقديم فقرة معينة للمتحدث، وابتسامة الطفل ورضاء قد عزز الشخص (الأم) الذي قدم الحليب.

- 2. The Tact ويعني الاتصال إن الشير الضابط للتاكت هو عبارة عن حدث أو شيء غير لفظي. فالمثير يصبح المثير الضابط للتاكت هو عبارة عن حدث أو شيء غير لفظي. فالمثير يصبح المناسبة لحدوث التاكت Tacting، لذلك فالتاكت مو نوع من الإجراء التمييزي الذي يحدث في وجود مثيرات محددة. مثال: عندما يقول الطفل كلمة (قطة) في سياق مناسب، فإن الأم تعزز الطفل بقولها (نعم هذه قطة صغيرة)، ويشترط في ذلك وجود المثير التمييزي (القطة). لأن غياب المثير سيجعل الظروف ظروف شروف
- 3. The Echoic الصدوية، ويشير إلى السلوك اللفظي الذي يحكمه الكلام الذي سمع سابقاً والذي يكرر نفسه. مثلاً:

المثير التمييزي Sd (أفعى) \rightarrow استجابة لفظية Rv (أهعى).

باختصار هو تقليد الكلام، وقد يكون مصاغاً بشكل مقصود من قبل المجتمع التعزيزي في ظل ظروف يقال فيها المعزز (كربعدي). ويستخدم هذا النمط عندما أسأل سؤالاً فإننا قد ذكرر السؤال ببساطة الإعطاء انفسنا وقتاً أطول للوصول للحواب.

- 4. The Textual النصية: ويشير إليها سكنر بانها القراءة والتي يعرضها على انها سلوك لفظي يحكمه مثير مكتوب حيث أن شكل السلوك يرتبط مع شكل المادة المكتوبة. إن العلاقة الارتباطية هي العلاقة المنتظمة بين الإملاء orthography والاستحادات اللفظية لقراءتها بشكل مباشر.
- 5. Intraverable الإجراء البينلفظي: إن الإجراء البينلفظي هو إجراء لفظي يتم في ظل تحكم السلوك اللفظي السابق للمتكلم، وكمثال عليه اختبار لتمي الكلمات Word-association test والذي به تعمل كلمة مطبوعة مثل (طاولة) على استجرار استجابات مثل "كرسي" وفي هذه الحالة إن الكلمة المثير (طاولة) استجرت استجابة نصية textual (حيث يلفظ المناسلة المثير (طاولة) استجرت استجابة نصية textual (حيث يلفظ المناسلة المثير (طاولة) استجرت استجابة نصية العلمة (حيث يلفظ المناسلة المثير (طاولة) استجرت استجابة نصية المناسلة (عيث يلفظ المناسلة المثير (طاولة) استجرت استجابة نصية العلمة (عيث يلفظ المناسلة المثير (طاولة) استجرت استجابة نصية المناسلة (طاولة) المناسلة المناسلة (طاولة) المناسلة المناسلة (طاولة) (طاولة) المناسلة (طاولة) (طاولة) المناسلة (طاولة) (

الشخص الكلمة بشكل خضي)، والتغذية الراجعة المثيرة هي للمبيح Cule لاستجابة (كرسي)، ويمكن تمثيلها كما دلي:

(استجابة ثفظیة) Rv: So \rightarrow Rv (صربسي)

ويشير Rv: Sd بان Sd نفسه يتولد بواسطة الاستجابة السابقة لدلك إن ما قلناه سيكون له تأثير على ما ستقوله لاحقاً.

إن الاستجابة البينلفظية تكون على شكل مجاميع تعمل فيها الكلمات على إظهار بعضها البعض دون أي ترتيب ثابت.

إن العد وسرد الحروف الهجائية والعبارات المتادة والأمثال والصيغ وإعطاء تواريخ الأحداث التاريخية هي امثلة على السلاسل اللفظية.

السلوك القواعدي: الأوتوكلتيكي

Grammatical Behavior: The autoclitic

يعتبر هنا الجزء الأكثر تعقيداً وبقة في تحليل سكنر، ويشير هنا النوع من السلوك إلى الكلمات التي تلعب دوراً قواعدياً في الألفاظ وإلى الشكل الذي يتم فيه تنظيم الاستجابات اللفظية.

إن هذا السلوك يعتبر فوعاً من التاكت الذي يعتبر المثير التمييزي هو الحسد الإجسراءات الرقيسية الستي نوقست سسابقاً. إن السشكل الأتسي يفسسر (الأوتوكلتيك)، لاحمظ إن القسم العلموي Sd و Sd الاجتال يعمل الإجسراء المفظي الأساسي، وإن الإجراء الأساسي الكلي يعمل كمثير تمييزي للاستجابة المفظية. إن Sd - Sd هي autoclitic



لنفترض أن الإجراء الأساسي هو تاكت "John is in Moutereal" هإذا قال المتكلم "I hear that John is in Montreal" سيكون ثلينا مثالاً على قال المتكلم "I hear that John is in يون ثلينا مثالاً على John is in وهي تعليق على الإجراء الرئيسي autoclitic I see by the paper وهي نوع من الاستجابة الصدوية. وإذا قال " that John تكون نوع من الاستجابة النصية.

وتعتبر autoclitic نوع من القواعد النحوية وهي تشترك ببعض أشكالها مع التحويلات formations Trans.

ملاحظة: إلى autoclitic تقابِسُ التكرار والاسهاب Recursion عنسد تشومسكي. (Paivio, 1981).

العنى Meaning:

يتحاشى السلوكيون استخدام كلمة (المنى meaning) هالتفكير في معنى الكلمة كشيء مبني ومخزن داخل الفرد بحيث يتضمن ذلك تركيباً عقلباً من توع ما أمر يرفضه السلوكيون ويروه أنه غير ضروري، وإن ما نسميه المعنى تجاوزاً هو ببساطة القدرة على إلتاج استجابة مقبولة لمثير معين. ولا يحتاج الفرد منا لاستخدام مصطلحات مثل الشهم Understanding.

وبينما يتعلم الطفل لفته الأم فإنه لا يتعلم مثير فردي ولكن فثات كلية من المثيرات والتى لها استجابات مقبولة من كلمات أو كلام. ويتملم أيضاً أن يرسم الحدود الفاصلة بين المواقف التي تستخدم فيها بعض الكلمات والمواقف التي لها استجابات صحيحة. وخلال خبرة التعلم هإن الكلمات تستخبر أوتوماتيكياً من الفرد وذلك من خلال حضور مثيرات مقبولة فنحن لسنا محتاجين للبحث في معنى ما قيل أو أن الطفل (ههم) أو (قصد) ما قال. (Wilkins, 1977).

ويفسر أصحاب النظرية الإشراطية الإجرائية اكتساب المعاني على أساس نفس المنطق من عملية التعزيز. فقد يقول الطفل مثلاً "بابا" ويظهر الأب، ويتكرر الموقف نفسه عدداً من المرات ولريما يصحب ذلك بعض المتاكيد، كان يحمل الأب الطفل ويداعبه، وسرعان ما يطلق الطفل الصوت "بابا" على أبيه وأي شخص آخر يشبهه. ويلعب التمييز دوره فيما بعد، طبعاً، فلا يقول الطفل كلمة "بابا" (لا عندما يريد الإشارة إلى أبيه ودون غيره من الأشياء والأشخاص. (الحمداني،

وية رأي سكنر إن الكلام لا يمطي المعاني، أو على الأقل إن الثرها غير مفسر نظرياً. إن ممنى كلمة هو ببساطة ميله للحدوث في ظل ظروف معينة، إضافة إلى الثرة كمثير على حدوث كلمات أخرى. (Paivio,1981).

(المنى) حسب الإشراط الكلاسيكي، هناك مفهوم مركزي آخرية المناحي المسلوكية وهو الإشراط الكلاسيكي، والذي يختص باكتساب ردود أفعال معينة داخلية، أو خاصة تقف وراء النواحي النفسية للمعنى، فمثلاً إن الكلمات يمكن أن الكلمات يمكن أن التسب معاني جيدة أو سيئة من خلال ارتباطها مع مثيرات غير شرطية تعطي ردود أفعال مضرحة أو مؤلة. وهذا يمكن توضحيه من خلال ردود أفعال تجاه أسماء الناس. فإذا عرفت أن شخصاً سيئاً اسمه (John) فإنك من غير المقول أن تطلق هذا الاسم على اطفائك. (Paivio, 1981).

الانتقادات على هذه النظرية:

واجسه سكنر نقسداً مسن تشومسه ي يعسد عسدة سسنوات نسشر (ماكوركوديل، 1970) رداً على وجهة نظر تشومسه ي ودافع ببلاغة واقتناع عن وجهة نظر سكنر. واليوم القليل من اللغويين وعلماء النفس يوافقون على أن نموذج سكنر للسلوك اللفظي كان سبباً في القدرة على اكتساب اللغة، وفي تطور اللغة نفسها، وفي الطبيعة المجردة للغة، وفي نظرية المعنى، وحسب وجهة نظر تشومسكي هناك خطأ في الراء سكنر حيث أنه:

- 1. لا علاقة بين سلوك الشران في صناديق التجارب في المختبرات وبين لغة البشر. فاللغة من اختصاص البشر وجميع وسائل الاتصال الأخرى التي تستعملها الحيوانات والتي اسماها (سكنر) تجاوزاً لغة الحيوان لا تتمتع بالعناصر الأساسية التي تكون لغة الإنسان.
- 2. بينما يعتبر "سكنر" اللغة مجموعة من العادات التي تتكون عند الإنسان نتيجة الاستجابات متواصلة للمؤثرات الخارجية دون ما حاجة إلى جهاز عقلي خاص يعين على ذلك. ويعتقد أيضاً في إمكانية التنبؤ بالسلوك اللغوي للفرد عن طريق دراسة المؤثرات الخارجية التي تحيط بالفرد.

فقد أوضح تشومسكي بأن سكثر ليس بلا موقف من يستطيع الحديث عن مسببات السلوك اللغوى ما دام لا يعرف طبيعة ذلك السلوك.

تهذا أوضح تشومسكي طبيعة اللغة ومميزاتها واستخدم لذلك سلسلة من الأبحاث التجريبية من نتائج البنية الداخلية للفة ومدى تعقيدها، (منصور، 1982).

الوحدة التاسعة

المتحى المعربات

يعتبر السلوكيون أن التعلم هو نفسه لكل فرد لأنه (التعلم) أشرط اجتماعياً، ويق التعليم نحن متأكدون أن كل واحد يتعلم بنفس المقدار من خلال التأكد من أن ظروف التعلم هي نفسها لكل واحد. أما وجهة النظر الأخرى والتي سميت وجهة النظر الدهنية mentalist ههي تعارض السلوكية في كل شيء. هكل شخص يتعلم اللغة ليس لأنهم يتعرضون لنفس عمليات الإشراط، ولكن لأنهم يمتلكون قدرة فطرية تسمح لهم باكتساب اللغة مثلها مثل عملية النضيج الطبيعية، ولذلك يجادل (العقليون) بأن تعلم اللغة هو نفسه لكل فرد، ولكن التشابه ينتهي لأنه (بالنسبة للعقليون) ما يشترك به المتعلمون هو القدرة التي ينكرها السلوكيون (wilkins, 1977).

الدراسات النفسية اللغوية الحديثة:

1. دراسات تشومسكي: اعتبر تشومسكي أن اللغة عملية معقدة، وإن الإنسان يولد ولديه قدرة لغوية محدودة تساعده على اكتساب أية لغة يعيش في مجتمعها، وإضاف تشومسكي إلى ذلك بأن هناك صفة هامة للغاية في صفات اللغة، وهي قدرة المتكلم بلغة معينة على تأليف وابتكار جمل وتعابير جديدة لم يستخدمها أحد من قبله أو على الأقل لم يسمعها هو نفسه من قبل.



الوحدة التاسعة النمو اللغوي

 دراسات دي سوسير: تشير دراساته إلى أفضل منهج لدراسة اللغة يكون عن طريق القواعد أو القوادين التي تحكمها أو عن طريق معرفة البنية أو التركيب الخاص بهيكل هذه اللغة.

واعتبر دي سوسير اللغة أنها ظاهرة اجتماعية ينبغي دراستها على هذا الأساس، فالعلاقة قوية جداً - في نظره - بين لغة مجتمع معين، وما يدور في أذهان المتحدثين بتلك اللغة، ويدلك أكد "دي سوسير" على العلاقة الوثيقة بين اللغة والفر. (منصور، 1982).

وجهة نظر تشومسكي:

يجادل العرفيين وعلى راسهم تشومسكي بأن طبيعة اللغة يستحيل شرحها بدون افتراض الية فطرية معرفة بشكل جيد. ولقد افترض أن الألية الفطرية تسمي (اداة اكتساب اللغة LAD) (Language Acquisition Device) وهي تعمل كالآتي:

إن الطفل من الميلاد يتصرض للغة والتي تمثل الزناد الأداة التعلم، ولهذه الأداة التعلم، ولهذه الأداة التعلم، ولهذه الأداة القدرة على تشكيل فرضية حول تركيب اللغة التي يتعرض لها. والطفل غير واع unconscious لهذه العملية. لقد جريت فرضيات النتاج لغة الطفل واختبرت بانتظام مقابل البيانات الإضافية التي زودتنا بها تجارب تعرض الأطفال للغة. وعندما وجدد تشوم سكي أن فرضياته الا تستطيع تفسير كل البيانات صدل الفرضيات وإختبرها مرة أخرى.

إن الفرضية الأولى كانت بسيطة. معظم الأطفال يمرون بمرحلة الكلام من كلمتين على سبيل المثال، والتي يبدو بأنهم يعملون حسب هرضية أنه يوجد صنفين من الكلمات: واحدة محددة والأخرى اكثر أو أقل تحديداً في العدد، والتي تظهر على شكل تسلسل ثابت، وكلما كبر الطفل تصبح الفرضية أعقد وأعقد، وبالثنائي يقترب كلامه من كلام الراشدين النين يتعرض له كثيراً. وبكل ما يفعله الطفل هو بناء نحو gramme داخلي من اللغة. ويمر النحو بتعديلات متنافية حتى يصل إلى النحو الكامل للغة الراشدين.

الوحدة التاسعة النمو اللغوي

إن هذا المنحى ينطوي على أمرين:

أولاً؛ طبيعة تركيب اللغة، ذلك لأن الطفل لا بد وإنه يمتلك أداة معينة، وأية محاولات أخرى لتفسير تعلم اللغة سيكون غير كامل لأنه لا تستطيع تفسير العلاقات التركيبية.

ثانياً: هناك بعض الأدلة من ملاحظة لفة الأطفاق، والتي تبدو أنها تدمم فكرة المعرفيين/المقليين mentalists في تعلم اللفة، حيث نلاحظ ان كثيراً من القواعد التي يصيفها الأطفال غير صحيحة وغير كاملة. وإذا طبقت في كلام الأطفال، وهذا كل ما يحدث.

وهنا أمثلة على ما تم ملاحظته من كلام الأطفال.

I breaked (or even "broked") my lorry

I better go to bed now, bettern't I?

إن هنذه الأخطاء لا تعـزى إلى خطأ في السماع أو التقليد، ولـذلك فهـي ليست مثل أي كلام سمعه الطفل من الراشدين. إن هناك شيء ما حدث غير تقليد كلام الراشدين.

لقد قام الطفل بتعميمين للقواعد، الأول بأنه قال صيغة الماضي للقواعد، الأول بأنه قال صيغة الماضي للمعافض على انها على انها فعل ماضي منتظم بإضافة ed واثنائي استخدم كلمة better على انها فعل مساعد مثلها مشل must و can اللتان تستخدمان في الأسئلة النيلية فعل مساعد مثلها مثل الفقوع في الخطأ هو بمثابة جزء حتمي في عملية تعلم اللفة. إنها ليست حتمية فحسب ولكنها ضرورية لأنها تزود الطفل بالوسيلة الوحيدة لاكتشاف التواعد التي يصيفها.

ملاحظة: بفسر السلوكيون ما سبق بأنه تعميم زائد للاستجابة على المشر من مثير. وبالتالي يحدث الوقوع في الخطأ تماماً عندما يرى الطفل قطة ويقول عنها كلب. وقد تحدث عنه سكنر وبافلوف قبل تشومسكي.

إن المراحل التي يمربها الأطفال متشابهة. وليس بالضرورة أن يتعلموا بنفس الممدل، وهنا يمكن الاعتراف بتأثير جداول التعزيبز. وحسب وجهة نظر اللغويين، إن معدل التعلم أقل من طبيعة آلية التعلم نفسها.

ومن خلال ملاحظة تعلم الأطفال للغة يتبين أن هناك مناسبات بمكن تعلم أجزاء من اللغة ببساطة من خلال السماع. فيمكن سماع الكلمة مرة واحدة أو اكثر ولكنها لا تنتج في نفس الوقت الذي نسمع فيه. وهنا لا يوجد استجابة وبالتالي لا يوجد تعزيز ولا تكرار، وعلى الرغم من ذلك ينتج الطفل كلمة وإحدة بشكل صحيح في سياق جديد. على أي حال إن فكرة السلوكيين في التعزيز والتكرار لا ترتبط بالظروف الضرورية لحدوث التعلم. (wilkins, 1977).

ملاحظة: الفكرة السابقة خاطئة: لأن الطفل عندما يسمع يكتسب عادة السماع فقط (كما قال سكنر سابقاً) وليس الكلام: فممارسة الكلام فقط -بعد سماعه - يتعلم الكلام.

وهناك طريقة أخرى يختلف فيها السلوكيون والموفيون، فبينما يتحدث السلوكيون والموفيون، فبينما يتحدث السلوكيون عن استخدام الطفل للمتشابهات analogy في بناء الجمل يضضل المرفيون/المقليون التفكير من حيث إنتاج وتطبيق القواعد. ولا يرى المؤلف أي اختلاف بين الاثنين.

وية رأي تشومسكي تنقسم اللغة إلى: لغنة وكلام، ووصف اللغة بتعبير كفاية وقدرة Competence والكفاية هي القدرة التي تتكون لدى كل فرد من أفراد مجتمع معين والتي تتكنه من التعبير عما يريد بجمل جديدة، أي التي تمكنه من تكوين ما يريد من الجمل الجديدة في

المناسبات المختلفة، ويسمي تشومسكي هذه القدرة (العرفة اللغوية التفاوية (knowledge)، ويعتقد بأن أهم مقومات هذه القدرة هي معرفة الفرد بالقواعد الصرفية النحوية التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجمل، بالإضافة إلى معرفة مجموعة أخسرى مسن القواعد اطلسق عليها (القواعد التحويليسة مجموعة أخسرى منا التواعد التي تعمل على البنية العميقة للجملة، وهي التي تعمل على البنية العميقة للجملة، وهي البنية التي تحمل المعاني فتحولها إلى الشكل الخارجي الذي يعبر عنه بالأصوات.

بينما الأداء أي الكلام فيقصد به الأصوات اللغوية التي ينطقها الضرد بالفعل والتي قد لا تكون صورة صحيحة للفة لأن فيها الكثير من التردد والتكرار والتوقف ومخالفة القواعد اللغوية.

هذا وقد أضاف تشومسكي ما أسماه (نظرية الإبداع والابتكار) وهي من الصفات النفسية التي تتوافر عند من يتكلم لغة معينة ويستطيع استخدامها بسهولة ويسر. وأضاف أيضاً أن الطفل يكتسب اللغة الأم عن وعي وادرائه حتى في سن مبكرة جداً، وأنه حالما يستوعب القواعد المختلفة التي تعتمد عليها اللغة تتكون عنده القدرة على الإبداع والابتكارا أي يمكنه تركيب الجمل المختلفة التي يريدها في الطفرف المناسبين. (منصور، 1982).

كما أن سكنر سبق تشومسكي بالقول أن الطفىل يستجيب للمسثيرات (الكلمات) حسب الموقف الذي ترد فيه وبالتالي تكتسب الكلمات معانيها.

نظرية تحليل الملومات:

إضافة إلى تشومسكي — وهو أحد أهم المنظرين الندين شرحوا هذه النظرية ووضعوا أسسها — هناك جان بياجيه الذي كان من روادها. ويرى أصحاب هذه النظرية أن الأطفال في كان من المالم يتعلمون قواعد لفوية بالفة التعقيد بسرعة هائلة. وتوحي هذه السرعة الهائلة في اكتساب قواعد اللغة بأن الإنسان ذو

تركيب خناص يؤهله لأكتساب اللفة عن طريق تحليل البيانات اللغوية الـتي يتسلمها وتكوين الفرضيات حول كيفية بناء التركيبات اللغوية.

ويطلق على هذه القدرة في تحليل البيانات وصياغة الغرضيات اسم تحليل العلومات. ويمتقد اصحاب هذه النظرية أن هناك ميلاً وراثياً لاكتساب اللغة.

ويقول أصحاب هذه النظرية أن الطفال ينصت للصيغ الكام في بيئته ويصنفها إلى أصناف قواعدية ويبني الأحكام التي تبرر وتفسر النظاميات التي كم يتشفها في السلوك اللغوي لدى الكبار. وهو يستعمل هذه القواعد لكي ينطق جمل جديدة ثم ينطق بها أحد من قبله. إن أصحاب هذه النظرية يعزون الفضل في تعلم اللغة على الطفل، لا على بيئته. إنهم يؤكدون على الجوائب التركيبية أو لنقل الجوائب التشريحية العصبية والعضلية الموروثة. والتي تسمح للطفل بتحليل المعلومات التي يتسلمها من بيئته وتمكنه من استخلاص التركيبات القواعدية أو المتارها.

وينظرون إلى قدرة الطفل على اكتساب اللغة باعتبارها نضج تركيبات بيولوجية محددة موروثة، ويضيفون إلى ذلك رايهم بأن مسألة دراسة اكتساب الطفل للغة أمر سابق الأوانه، إذ أننا الا نصرف إلى حد الأن ما الذي يتعلمه متعلم اللغة لأننا لا نعرف قواعد اللغة فعالاً. فاللغة برايهم مسألة هائلة في التعقيد ولا نستطيع في الوقت الحاضر إلا الحصول على استنتاجات بسيطة عن العمليات التكاملية العديدة ذات الصلة بإنتاجها.

سواء كان اكتساب اللغة يجري وفق هذه النظرية أو النظرية الإجرائية فهما لا شك فيه أن الطفل يتعلم لغته القومية من خلال ما يتعرض له من خبرات لفوية ويدعونا ذلك للتساؤل عن طبيعة اللغة التي تعرض لها الطفل في طفولته. (الحمداني، 1982).

نظرية الترميز الثنائي:

يتوافق هذا الأسلوب النظري مع التشبيه السمع صري، ويفترض هذا المنحى أن السلوك اللغوي يتوسط من خلال نظامين معرفيين متصلين جزئياً وتكنهما مستقلين وهما مختصان بالترميز والتنظيم والتحويل والخزن واسترجاع المعلومات.

إحدى هذين النظامين وهو (النظام الصوري image system) مخصص للتعامل مع المعلومات حول الأحداث والأشياء غير اللفظية.

واننظام الثاني (النظام اللفظي Verbal System) مختص قي التعامل مع المعلومات اللغوية. إن النظام التخيلي سوف يجمع العناصر البصرية والسمعية والحركية والحسية من المعلومات غير اللفظية في مجموعات متكاملة. وفي بعض الأحيان فإننا نمر بهذه المعرفة على شكل مخيلة واعية تتضمن كذلك معلومات عن صوبها وشعورها.

ويتعامل النظام اللفظي مع العلومات اللغوية في العديد من الوسائط مثل الحديث والطباعة ولكن تعبيرها في الوعي يكون حركياً وسمعياً، كاننا نسمع ونرى ونشعر بحديثنا الداخلي عندما نتحدث الأنفسنا. (Paibio, 1981).

الانتقادات على النظريات المرفية السابقة:

مشكلة التعريضات الإجراقية والقياس: لقد وإجهت كل من المناحي النفسية واللغوية للسلوك اللغوي مشاكل في ترجمة المفاهيم النظرية إلى مفاهيم إمبريقية يمكن ملاحظتها وقياسها. ويكلمات أخرى، إن المفاهيم النظرية يجب أن تعرف إجراقياً قبل اختبارها. ففي المنحى اللفوي واجهنا مشاكل في تحديد التعريف الإجرائي لبعض المفاهيم مثل Phoneme والذي عرف سلوكياً على انه وحدة تمييز صغرى. ثم الاحظنا كيف حاول بعض علماء اللغة النفسيين

psycholinguists حالوا التمييز بين متغيرات البنية السطحية والعميقة من أجل اختبار نظرية تشومسكي.

باختصار، إن أي اختبار تجريبي للنظريات يتطلب نظرية المؤداء تريط المفاهيم المجردة للنظرية بالأداء الظاهر.

ومن بين علماء النفس، كان السلوكيون اكثر حدّراً في تزويدنا بقياس واضح لمفاهيم مثل قوة الارتباط والمادة اللغوية. ولكن أكثر المشاكل كانت في النظريات الموقية. في نظرية الترميز الثنائي مثلاً. كيف نستطيع أن نفرق بين إسهامات النظامين الافتراضيين (التخيلي واللفظي) ؟

فالمشكلة هي أكثر صعوبة في النظريات التمثيلية المجردة لدلك كيف ستختبر تأثير التجريد، والكينونات؟ فالنظريات لا يمكن اختبارها بدون تعريضات إجرائية لمفاهيمها. (Paivio,1981).

السلومكية المعدثة:

العمليات الوسيطية:

وية محاولة لتوسيع قاعدة النظرية السلوكية، قام بعض علماء النفس بساقتراح افستراض نظسري معسدل، ومسن هسده الافتراضسات النظريسة التوسطية Pavlov's والتي تطورت من ارتباطية بافلوف contiguity والتي تطورت من الإدعاء من أن المثيرات اللغوية contiguity مفالمعنى على سبيل المثال يتسبب من الإدعاء من أن المثيرات اللغوية (كلمات وجمل) تستجر استجابات وسيطية gediating responses وهي المثير الداتي بعملية التوسط الناتي بعملية التوسط التمثيلي representational mediation process وهذه العملية هي عملية التمثيلي خفية غير مرئية وهي تتمثل acting داخل المتعلم.

الوحدة التاسعة

ولكن النظريات الوسيطية ما زالت تترك الكثير من الأسئلة حول اللغة دون إجابة، فالطبيعة المجردة للغة والعلاقة التكاملية بين المعنى والكلام لم تحل بعد.

وهناك محاولة أخرى لتفسير اكتساب اللغة من خلال الإطار السلوكي جاءت من أعمال Palermo و Palermo اللنذان حاولا تركيب أفكار النظرية اللغوية التوليدية (معرفية)، وأفكار المناحي التوسطية في لغة الطفل. لقد ادعيا بأن الطفل يكتسب أطراً لقواعد وتركيب الجمل ويتعلم المثير استجابة والذي يمكن استبداله substituted، إن التقليد يكون هاماً — إن لم يكن ضرورياً — كشكل من اشكال بناء الارتباط المثير استجابة. ولكن هذه النظرية أيضاً فشلت في تفسير الطبيعة المجردة للغة، ولم تفسر أيضاً عملية التعميم التي استنتجت من النظرية، ولم تفسر أيضاً عملية التعميم التي استنتجت من النظرية، ولم تفسر أيضاً عملية المعربة الإرتباط الكلام الحديث. (Brown, 1980).

المنى Meaning:

إن المعنى كما يرى Osgood عبارة عن عملية نفسية تعبر عن علامة وظيفية بين أحداث البيثة والسلوك، وتتضمن عدداً ما من المركبات.

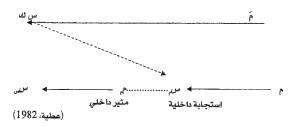
ويعتمد الأساس النظري للمعنى عند Osgood على ما اطلق عليه فرض التوسط التمثيلي representational mediation hypothesis. يرتبط بالمثير اللفظي دلالات متباينة بالنسبة إلى الفرد حيث تظهر تلك الدلالات في ضرورة استجابات متوسطة تمثيلية (سم) representation mediational response وتؤدي هذه الاستجابات المتوسطة بدورها إلى حدوث مثيرات متوسطة (م) تؤدي بدورها إلى حدوث استجابات المعنى عند الفرد.

وتمتبر هذه العملية عملية متوسطة تمثيلية الأنها تمثل جزءاً من السلوك أو الاستجابة الكلية (س لله) التي تصدر من الفرد بالنسبة إلى (الوضوع - المثير) ويرمز له بالرمز (م): وهو ما يقصد به المثير الشيئي ذاته. فمثلاً، "الفتشن كفرد

النمو اللغوي النمو اللغوي

يعتبر مثير شيئي بالنسبة إلى فرد آخر قد يستجيب إزاءه بصورة ما . بينما "المنتش" كلفظ علامة Sign أو مثيراً لفظياً معيناً للمفتش ذاته كفرد . ويرمز لدلك بالرمز (م) حيث تـ قدي هذه العلامة إلى استجابة متوسطة تنـ تج بدورها مثيراً متوسطاً (عملية متوسطة داخلية)، يـ قدي بدوره إلى استجابات المعنى ويرمز لها بالرمز (سر_)،

وترتبط الاستجابة الكلية بالاستجابة المتوسطة، حيث تمتبر الأخيرة جزءاً من الأولى، ويوضح التخطيط الآتي عملية حدوث المني:



التفكير واللفة:

بياجيه، بروتر، فايجوتسكى:

يعتبر علم النفس العربيّ بشكل عام، أحد أهم اتجاهات علم النفس الذي كرس لدراسة التعلم الإنساني، والكيفية التي يتعلم بها الناس التفكير، وما هي طرق تعليم التفكير؟ شم كيف يتطور التفكير؟ وما هي مراحل تطوره؟ وكيف يمكننا تكييف التدريس مع مستوى النمو العربيّ لطلبتنا؟

ولقد فتح بياجيه، بشكل خاص، الإدراساته الطريق أمام الباحثين المستخد الملاد لدراسة خصائص التفكر لدى الأطفال والمراجعين الإمراحل التعليم

المختلفة، هنا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن دراساته دفعت الباحثين إلى أن يتأكدوا من أن المراحل التي افترضها متوافرة لدى الأطفال في بالادهم.

كن لك تنبهت الدراسات إلى ضرورة مراعاة هذه الخصائص في المناهج الدراسية وطرق التعليم، وكذلك إلى الدور الفعال الذي يجب أن تلعبه هذه المناهج والأساليب في تنمية التفكير المنطقي لدى الأطفال.

كما أنها أثارت العديد من التساؤلات، مثل:

- هل يفكر الطفل قبل أن يتكلم؟
- هل تساعد اللغة على التفكير ووضوحه?

وهذا ما سيتم التعرف عليه في هذا الفصل من خلال تناول ثلاث نظريات في مجال النمو المرفي (العقل): نظرية بياجيه، ويرودر، وفيوجتسكي.

نظرية بياجيه:

لقد طور بياجيه في النصف الأول من القرن العشرين نعوذجاً يصف كيفية فهم الفرد لما حوله من خلال جمع وتصنيف المعلومات. وزودنا بتفسير النمو تفكير الفرد من الطفولة إلى سن الرشد، وكما يرى بياجيه فإن علميات التفكير الفرد من الطفولة إلى سن الرشد، وكما يرى بياجيه فإن علميات التفكير السهلة للراشدين هي ليست ذلك بالنسبة للأطفال، فحتى تعلمهم مفوماً جديداً لا بد لك من إعطائهم بعض الحقائق الأساسية والأولية وكمقدمات لذلك. وفي بعض الأطفال كل المقدمات والحقائق الأساسية يحن الأحداث والحقائق الأساسية يكون عديم الفائدة والمعنى؛ لأن الطفال غير جاهز بعد لتعلم ذلك المفهوم. (Woolfolk, 1995).

الوحدة التاسعة الثمو النغوي

التفكير كفعل منوت Thought as Internalized Action:

يلتقسي بياجيه Piaget مسع فيجوت سكي Fygotsky في مفهومها عسن العمليات المقلية تكمن في العلاقات بين الفعل والتفكير، ويؤكد أيضاً على أن أسس العمليات المقلية تكمن في الأفعال في واقع الحياة. أن استشهاده المدافع بحملة بسيطة ظاهرياً من أن "التفكير هو فعل مذوت" تكشف لنا عن رأيه بأن تحليل المعرفة والنكاء البشري يجب أن يبدأ بدراسة الأنشطة الحركية والحل العملي للمشاكل، وينبهنا أيضاً إلى إحدى رسائله التربوية المهمة التي تؤكد على وجود أن يكون الأطفال نشطين بناءين ليتمكنوا من تطوير فهمهم للعالم (Wood, 1998).

أي بمعنى أن الأطفال يكتسبوا المدوفة من خلال أفعا لهم، كذلك يتوجب على البيئة التعليمية أن تدعم نشاط الطفل (Driscoll, 1994).

حيث يفترض بياجيه أن النكاء يساوي النشاط. (Sprinthall, 1994) فعلى سبيل المثال، تكون حركات الأطفال حديثي الولادة ردود منعكسة للمثيرات الداخلية والخارجية، فقد يمسك الرضيع بالإصبع الذي يوضع في كفه، ويرد على الداخلية والخارجية، فقد يمسك البرضيع بالإصبع الذي يوضع في كفه، ويرد على حتى لو يرونها قادمة بانجاههم، فالأشياء تحدث بيساطة بالنسبة لهم. ومع الخبرة، يبدأ الأطفال باكتشاف بعض الأنماط المتوقعة بخبرتهم، فمثلاً إذا لاحظ الطفل تحرك جهاز التلفون الخلوي الموضوع على غطاءه عندما يجره من الجانب فسوف يكرر الحركة لإدامة المنظر المتع للتلفون وهو يتحرك. ومع ذلك ففي هذه المرحلة لا يدرك الطفل حقيقة أن يده هي التي تحدث تأثيرات الشيء (كالوبايل مثلاً).

حيث تشكل أفعاله وعواقبه معاً جزءاً من تتبع مستمر، وعلى أية حال، سرعان ما يتغير ذلك. عندما يبدأ الطفل بإظهار الدليل على أنه يتعمد تقديم نتائج نهائية متوقعة من خلال أفعاله الخاصة، فمعنى ذلك أن النكاء العملي عنده قد بدأ بالظهور. يكشف نشاط الطفل عن مثل هذا النكاء، عندما يبدأ

باستخدام الوساقل المختلفة نحو هدف واحد. فالطفل الذي يفشل في الصعود ويلوغ جهاز التلفون الخلوي قد يدفع بيده نحوه، ويعزو بياجيه بدء مرحلة النكاء العملي في الوقت الذي يظهر فيه الطفل سلسلة من الأفعال المختلفة لتحقيق نفس الخمرض، وفي لهاية الأمر سينبد الطفل أفعال (تصرفات) معينة على أساس النشاط العقلي وحده بينما يتخبل عواقبها ويقيم ذهنياً مرغوبيتها دون إنجازها هعلاً. (Wood,1994).

على سبيل المثال، تتميز بعض الأفعال في الواقع بصفات خاصة، بمعنى انه يمكن قلب وعكس تأثيراتها وملاحظتها، فتخيل طفلاً يلعب بمجموعة من قطع القرميد، ولنقل أن عددها خمسة، ففي كل مرة يحرك فيها الطفل أحد هذه القطع فإنه يغير هيئة ومظهر مجموعة القرميد. فقد يرتبها على شكل كومة كي تبدو أعلى، ثم يقوم بهدم هذه الكومة، ويضع قطع القرميد واحدة بجانب الأخرى، كي تغطي المساحة السطحية، تقود كل واحدة من هذه الأفعال إلى تغير مدرك بالحواس، بينما يعرف البالغ، أنه مهما تغير مظهر قطع القرميد فإن عددها يبقى ثابتاً. ويقدر البالغ حقيقة إمكانية قلب أي تصرف الإعادة صياغة ترتيب سابق. فالترتيب قابل للتبديل والمظاهر عابرة إلا أن العدد هو الصفة الثابتة لقطع القرميد، أي في حالة إضافة أو سحب بعض القطع عندك فقط يتغير العدد. ويبين بياجيه أن الأطفال الصغار (دون سن السابعة) لا يقدرون حقيقة أن الأهمال التي تغير ترتيب ومظهر الأشياء لا تؤدي إلى تغيير عددها لأنهم لا يدركون فكرة ثبات تغير ترتيب ومظهر الأشياء لا تؤدي إلى تغيير عددها لأنهم لا يدركون فكرة ثبات الأشماء (Wood, 1998)).

لنائك، فقد يلاحظ المرء الفعل وثكنه لا يتمكن من رؤية العملية. لنا يتوجب على المعلم استنتاج العملية من خلال ملاحظة الفعل.

النزعات الأساسية في التفكير Basic Tendencies in Thinking.

نتيجة لبحوثه المبكرة في مجال البيولوجيا، خلص بياجيه إلى أن جميع الكائنات الحية تبرث نرعتين هما ، نزعة التنظيم Organization والتي تشمل الجمع والمرتب وإعادة الجمع وإعادة الترتيب للسلوكات والأفكار لتصبح نظاماً متلاحماً ، ونزعة التكيف Adaptation مع البيئة.

التنظيم Organization،

يعتقد بياجيه أن الناس يولدون ولديهم نزصة لتنظيم عملياتهم الفكرية لتنظيم عملياتهم الفكرية لتصبح تراكيب أو بنى نفسية Psychological Structure، وهذه البنى هي انظمتنا لفهم العالم المحيط والتفاصل معه. ويتم الجمع والتنسيق باستمرار بين البسيطة لتصبح أكثر تعقيداً وتطوراً وفاعلية، فالتنظيم هي عملية مستمرة لترتيب المعلومات والخبرات في تصنيفات انظمة عقلية.

ولقد اعطى بياجيه اسماء محددة لهذه البنى عرفت بالمخططات العقلية Schemas وتشكل المخططات العقلية حجر الأساس للتفكير في نظرية بياجيه. وهي هبارة عن انظمة متسقة من الأفعال أو الأفكار التي تسمح لنا بتمثيل الأشياء أو الأحداث من حولنا ذهنياً لتصبح جزءاً من مكوناتنا المعرفية، أي بمعنى آخر فهي عبارة عن تصنيفات أو تنظيمات عقلية للمضاهيم والخبرات وقد تكون هذه المخططات صنفيرة ومحسدة جسداً. وقد تكون واستعة وعامسة جسداً. (Woolfolk,1995).

التكيف Adaptation،

بالإضافة إلى نزمة الفرد لتنظيم البنى النفسية، فإنه برث كنائك النزعة للتكيف مع البيئة ويعتقد بياجيه أنه ومنذ لحظة الميلاد يحاول الفرد البحث عن طريق للتكيف مع البيئة بشكل معرض ولتحقيق ذلك يقوم الفرد بعمليتين أساسيتين هما: التمثل والتلاؤم.

الوحدة التاسعة النمو اللغوي

التمثل Asimilation،

ويحدث التمثل عندما يستخدم الناس المخططات الموجودة لديهم لفهم الأحداث والمثيرات المحيطة، فهي المعملية الناهنية التي يحاول فيها المتعلم تغيير وتنظيم خصائص الموقف والخبرة التي يواجهها بما تسمح له خبراته المخزونة وامكاناته المعرفية، ويتضمن التمثل محاولة فهم الشيء ما أو مثير جديد من خلال مطابقته بما نعرفه من قبل والمتوفرية البناء المعربة السابق.

المواجمة Accommodation:

ويحدث التلاؤم عندما يضطر الفرد إلى تغيير الخططات السابقة والموجودة استجابة للموقف الجديد، فهي العملية الذهنية التي يقصد بها أن يغير المتعلم مخزونة وخبراته وما لديه من معرفة كي تلاءم طبيعة وخصائص الشيء الذي يراه أو يواجهه، أي أنه يكيف خبراته ومعارفه لكي تلاءم ما يواجهه وخصائصه. (قطامي وقطامي، 1998).

التوازن Equilibrium.

برى بياجيه أن التغيرات الحقيقية في التفكير تحدث من خلال عملية التوازن التي تمثل نزهة الفرد لتحقيق التوازن، ويفترض أن النباس يختبرون باستمرار مدى ملائمة عملياتهم العقلية لتحقيق ذلك التوازن، عندما يواجه الفرد خبرة ما، فإنه سيحاول في البداية استخدام عملية التمثل، فإن نجحت تلك العملية أي تعرف الفرد على تلك الخبرة وبالتاثي تحدث عملية التوازن، أما إذا فشلت عملية التمثل، أي أن هذه الخبرة ليس لها ما يطابقها في البناء المعرف، فسيصاب الفرد بنوع من عدم التوازن التوقر أو عدم فسيصاب الفرد بنوع من عدم التوازن Disequilibrum أو حالة التوتر أو عدم الارتياح. وهذه الحالة تدفع بالفرد إلى اللجوء إلى استخدام عملية التلاؤم أي تعديل في مخططات المعرفية التعرف على تلك الخبرة وبائتائي إعادة حالة التوازن إلى وضعها الطبيعي. هذا التغير في المخططات المرفية وبصفة مستمرة هو ما يعرف

بنمو التفكير أو النمو العقلي الذي يؤدي إلى زيادة حصيلة الضرد المعرفية. (البيلي وآخرون، 1997).

نظرة بياجيه للفة والمرقة:

الإدارك والتفكين

إذا وضع بياجيه الفعل (العمل) اساس للمتفكير، فأين موقع الصور (التخيلات) الإداركية الحسية والتفكير اللفظني (الكلامي) في الصورة اعلى الرغم من وجود جدل كبير حول دور التمير (الفيال) في التفكير، يذكر معظم الناس بأنهم يستخدمون الصور (التخيلات) عندما يفكرون لفرض تمثيل أو تصوير موقف أو حدث ما، فكيف تمالح نظرية بياجيه موضوع الصور (التخيلات) العقلية وما مضامين هذه الرؤية للتعلم والتعليم وجزء من هذه الإجابة هو أن بياجيه ينفي (ببعد) الإدراك الحسي من الشعل فعندما يرى الطفل الصغير مادة أو جسم ما، فإن البحد) الإدراك الحسي ومعرفته له تعتمد على اقعاله السابقة . أي يتم تحديد (تعريف) الداة أو الجسم عن طريق الأفعال السابقة التي مورست بحقه . تعتبر الجوانب المادة أو الحسية "Sensory" للخبرات، مثل ما هو شكل أو رائحة أو طعم أو صوت هذه المادة، عواقب ما نمت مهارسته بحق هذا الشيء. تصنف الجوانب الحسية للخبرة أذن ضمن الأفعال. فيمكن هضم البعض الأخر، ويمكن ضمن الأفعال . هيمكن هضم البعض الأخر، ويمكن التقاط بعض الأشياء والإمساك بها، في حين تقاوم البقية مثل هذه الأفعال. التقاط بعض الأشياء والإمساك بها، في حين تقاوم البقية مثل هذه الأفعال. (Wood, 1998).

ويقتضي الإدراك الحسي بالنسبة لبياجيه ايضناً الفعالية (النشاط) . Activity . أحد الأمثلة على ذلك، هي حركة العبن عند ملاحظة شيء ما، أو البحث عن هيء ما فإن ما دراء يتحدد وبالكان الذي ننظر إليه، وما نتذكره يتحدد إلى حد كبير بما ننتبه إليه.

ويرى بياجيه بأن قدرة الطفل على معرفة أين وكيف ينظر للأشياء تحدد بمرحلة نمود.

وكما يرى بياجيه بأن الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات لا يتمكنون من تفحص المواقف بشكل منطقى، وهكنا فإنهم يدركون حسياً بشكل أكبر.

أما الطفل في مرحلة العمليات المجردة فإنه يفهم ويتفحص العالم بشكل منطقي، أن المضامين التربوية ثهذا الراي عن الإدراك الحسي كعملية واقعة تحت سيطرة الفعل ومن ثم العمليات الدهنية. كذلك فإن أية محاولة لتعليم الأطفال كيفية عمل الأشياء محكوم عليها بالفشل إذا لم يمتلك الأطفال العمليات الدهنية الضرورية لفهم ما يعرض عليهم (Wood, 1998). فالإدراك لدى الطفل ينمو من المحسوس إلى المجرد.

اللغة والتفكيره

تماثل آراء بياجيه عن دور اللغة في التفكير مع آراءه عن الإدراك البصري فاللغة بالنسبة لبياجيه عن دور اللغة في التفكير مع آراءه عن الإدراك البصري فاللغة بالنسبة لبياجيه، هي منظومة من الرموز لتمثل العالم وتمييزه عن الأفعال والعمليات التي تكون عملية التفكير. على سبيل المثال؛ إذا سألنا ابن الخامسة الذي يلمب بقطع القرميد عن عددها ؟ فريما لن يفهم ما نعني؛ لأنه يفتقد العمليات التي تمنح أسئلة مثل وكم العدد؟ لنضرض بأننا أخبرناه بأن عددها خمسة وعلمناه كيف يقوم بعدها، وصممنا على الحصول على الإجابة منه، وحصلنا عليها؛ فهل معنى ذنك أن العثمل يفهم ما قلناه وعلمناه ؟ أن بياجيه لا يعتقد ذلك، فالطفل لا يشاركنا فهمنا للأشياء، ولا يعني ذلك بأنه الأن يفهم أو أنه قد تم تعليمه مفهوم العدد وأن الطفل لم يقم بتطوير فهم أو إدراك مفاهيمي للعدد، ويقتضي مثل هذا الفهم إلى أن يتوصل الطفل إلى معرفة أن المدد من الأفعال التي تتغير هيئتها ومظهرها لا تؤثر على الصفة التجريدية الثابتة التي نطلق عليها العدد، لن يفهم ومظهرها لا تؤثر على الصفة التجريدية الثابتة التي نطلق عليها العدد، لن يفهم الطفل مثل هذه المضاهم الحددة إلى أن يصل مرحلة التفكير الإجرائي، وهكذا الطفال مثل هذه المضاهيم المحددة إلى أن يصل مرحلة التفكير الإجرائي، وهكذا

نلاحظ أن آزاء بياجيه ومناقشاته النظرية عن طبيعة العلاقة بين ما يسمع ويرى ويفهم تعمل مضامن مباشرة للتعلم وكفاءته. إن محاولة طرح الأسئلة على الأطفال أو شرح الأشياء ثهم قبل أن يكونوا مستعدين ذهنياً (عقلياً) لا يمكن أن تعزز التطور، فالتعليم وتوجيه الأسئلة المبكرة قد يحبط الطفل الذي لا يستطيع فهم ما تم تعليهه.

النظرية اللغوية:

أهداف التظرية اللقوية:

ترمى أهداف النظرية اللغوية إلى الإجابة عن الأسئلة:

"ما هي اللغة؟", "ما هي الخصائص التي يجب تواجدها يُّ أي كائن حي بحيث تمكنه من استخدام لفة من اللغات؟".

هناك العديد، من النظريات المختلفة التي تزودنا بإجابات مختلفة تهذه الأسئلة. ولا يوجد إجماع في الوقت الراهن على إحدى النظريات التي تقدم أفضل الأجوبة. إضافة لذلك يقترح معظم اللفويين عدم وجود أجوبة مقنصة لتلك الأسئلة في أنه نظرية.

من أجل الإجابة على هذه الأسئلة هناك استراتيجية استخدمها جوزيف غرينبرغ عام 1963 تقضي بإجراء دراسة شاملة لجميع لفات العالم لتحديد ما تشترك فيه من سمات وخصائص ولتمييزها عن كل ما هو ليس بلغة.

وهذاك استراتيجية اتبعها تشومسكي 1980 تقضي بتفحص بعض اللغات تفحصاً عميقاً لتحديد بعض التفاصيل المهدة التي تحتويها إحدى اللغات وتظهر في جميع اللغات الأخرى. وقد يلتقي هذان الاتجاهان عند نفس الأجوية.

التمبير والعنيء

بالرغم من عدم معرفتنا لإجابة كافية اللهية اللغة إلا أن ما نعرفه فعالاً يمكننا من القول أن كل لغة عبارة عن نظام له إمكاناته الكافية لتوصيل نوايا متكلميه ورغباتهم ومعتقداتهم، بغض النظر عن تعقيد تلك الإمكانات وغرابتها.

إن وسيلة التوصيل المُكتوبة أو المُرمِّزة أو المُنطوقة هي التعبير؛ وإن ما يتم توصيله هو المني.

التعبيره

سلسلة من المقاطع كل مقطع له نغمة معينة ونبرة معينة. حيث تكون بعض المقاطع أقوى ما يمكن والبعض الأخر أضعف ما يمكن.

مثال:

Farmers in Jordan <u>produce</u> tones of food */prodjuis/*Farmers sell their <u>produce</u> to shops in Amman */prodjuis/*

أما المني:

فيمكن تحليله كذلك إلى مكونات ولكن هناك اختلاف فيما يخص البنية الدلالية أكثر مما يخص البنية الصوتية في حالة اللغة المنظومة.

إن على التمثيلات المنتقاة للمعنى أن تفي بمعايير الكفاءة مثل:

أولاً: أن تمثيل المنى يجب أن يزود بطريقة لتحديد ماهية الأشياء المطلوب التحدث عنها كأن تكون من الخيال أو من موقف المتحدث أو الستمع.

ثانياً: يجب إيجاد طريقة لتحديد الخصائص المنطقية للمعنى بما في ذلك ما يتضمنه المعنى والتراكيب التي يتضمنها هذا المعنى.

ثالثاً: يجب أن يبين العمل الذي يقوم به المتحدث عندما يعبر عن المعنى مثل إطلاق عبارة، أو طرح عبارة، أو طرح سؤال، أو إصدار أمر.

ولحسن الحظ ليس من الضروري تشكيل المنى بدقة باستخدام المفهوم الذي يعنى بمعايير الكفاءة السابقة النكن ولكننا نمثل معنى العبارة عن طريق إداج تهجلتها spelling. وإذا فهمنا أن اللغة تزودنا بوسيلة للتعبير عن المنى فيمكننا أن نضيف سؤالين إضافيين إلى أهداف النظرية اللغوية، وهما سؤالان يتعلقان بالإدراك perception والإنتاج production; فالسؤال المتعلق بالإدراك هو كنف بحدد المرء معنى تعبراً لعنى من المعانى برغب في نقله.

الوحدات البنيوية والوحدات المسرفية المجردة Morphs and Morphemes.

الوحدة البنيوية Morph؛

هي اصغر وحدة لغوية حقيقية ذات معنى، وهي غير قابلة للتجزئة إلى وحدات اصغر ذات معنى، وتتكون هذه الوحدة إما من وحدة صوتية واحدة أو أكثر، أو من مقطع واحد أو اكثر.

مثال: Cat عبارة عن مورف: Cats عبارة عن مورفين اثنين ويشكلان مورفيم مفرداتي تصريفي يدل على الجمع.

• الوحدة الصرفية الجردة Morpheme.

هي أصفر وحدة لفويية مجردة ذات معنى، وهي جزء من كلمة أو من تركيب تبين الوظيفة النحوية في الجملة.

مثال: The police reopened the investigation

إن أبسط تصابير اللغة هي تلك التي لا يمكن تقسيمها إلى أجزاء ذات معنى، فعلى سبيل المثال تكون كلمة "10" من بين أبسط تعابير الإنجليزية لأنها أصغر جزء ذو معنى لا يمكن تقسيمه لأن حرجة "10" و"0" ليسا بدي معنى.

وية حالة "10" لا هرة بين المورف والمورفيم لعدم وجود لفظ محدد آخر لهذه الكلمة، وليس هناك معنى آخر محدد لها مرتبط باللفظ ومع ذلك فإن بقية المورفيمات تختلف صوتياً أو دلالياً عن مورف أو أكثر والتي لا يمكن اشتقاقها من المورفيم، ويذلك يكون المورفيم أهمل من المورف، فعلى سبيل المثال هناك المورفيم "Y0U" المذي يمكن اشتقاق عدة مورفيمات منه وهي: Y0U للمضارد، Y0U للجمع، Y0U للمخاطب المؤترد، Y0U للمخاطب المنكر،

المفردات The Lexicon:

إن اقتران pairing التعبير والمعنى التي اشرما إليها بالمورفيمات المضردة يجب تعلمها كلاً على انضراد. إن مجموع "اقترانات اللغة التي يجب تعلمها بشكل انضرادي تسمى بمضردات اللغة lexicon ، كما أن أجزاءهما الفرديـــة تسمى .Lexeme وهي كلمة مجردة لها عدة معان وعدة استعمالات.

إن (لكسيم) أي لغة تتكون من جميع مورفيماتها مع تراكيب اللكسيمات التي لا يمكن تحديد معانيها أو تعبيراتها بصورة منتظمة من اللكسيمات التي لا يمكن تحديد معانيها أو تعبيراتها بصورة منتظمة من اللكسيمات النائف منها، ملى سبيل المثال إن معنى كلمة unusual ومعنى كلمة base لا يمكن تحديدها من معاني اللكسيمات التي تكونها، ومع ذلك فإن هذه التراكيب في أيضاً لكميمات إنجليزية.

مثال آخر كلمة Went وهي لكسيم إنجليزي، حتى لو تم تحليلها على انها تحتوي لكسيمين "go": /go/ و /d/ للدلالة على الماضي فإنه لا يمكن التنبؤ بشكلها الصوتي بالرهم من إمكانية التنبؤ بشكلها الدلالي.

وبالمقارنة مع planned التي تتكون من لكسيم plaen/و /d/ للدلالة على الماضي؛ فهي لا تعتبر لكسيم إنجليزي، مع أنه يمكن اشتقاق أشكالها الصوتية والدلالية من عناصر لكسيماتها.

علم المسرف وهلم التركيب Morphology and Syntax

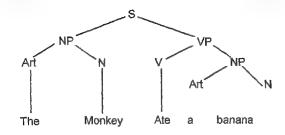
إن دراسسة كيفيسة تجميسه اللكسبيمات التستكيل الكلهسات تسسمى المراصات تسسمى Morphology -- علم الصرف، فهو العلم الذي يبحث في تركيب بنية الكلمة من حيث التجريد والزيادة والتغيير، فهو يهتم بالتغيير المداخلي المذي يطرا على الكلمة. أما دراسة كيفية توحد اللكسيمات لتشكيل عبارات وجمل فيسمى بعلم التركيب Syntax فهو العلم الذي يبحث في علاقة الكلمات بعضها ببعض من حيث الوظيفة لتكوين تركيب سياقي يعطى معنى كاملاً.

فعلى سبيل الثثال نطرح هذه الجملة:

The monkey ate a banana

إن تعبير هذه الجملة ومعناها يمكن تحديدها من تعبير ومعنى لكسيماتها المضردة الكونة وهي banana, the, monkey, ate, d كنالك من الطريقة التي وتبت بها هذه الكلمات.

الوحدة التاسعة النفوي



أي تفيير يطرا هلى ترتيب هذه الكلمات ينجم هنه تعبير مختلف ومعنى مختلف فقد معطمنا جملاً لا معنى الها.

يسمى علماء اللغة التعبير الذي لا معنى له بالجملة اللاقواعدية ungrammatical

التكرار Recursion،

إن تركيبة المضردات مع علم الصرف وعلم التركيب تعطي للفة قوتها التعبيرية وقدرتها على التعبير على المنس المضوب. وإذا كان في مقدور افراد اي مجتمع التعبير عن معنى معين لا يعبر عنه إلا بطريقة معقدة فإنهم سيبدعون تعابير أبسط للخروج بنفس المعنى. أي أن القوة التعبيرية لأية لغة تبدو ممتمدة بشكل كبير على تركيبها Syntax. إن تعقيد الألفاظ اكثر مما ينبغي في قطعة بشكل كبير على تركيبها الأفكار مرضة للإبهام والمفموض، فكلما ازدادت الأفكار تركيزاً وجب تبسيطاً اللغة تبسيطاً يضطرد مع درجة التركيز، وبالعكس كلما قال تركيز الأفكار وجب العناية بإحكام الألفاظ والتمبير للتعويض عما فات من عمق تركيز الأفكار وجب العناية بإحكام الألفاظ والتمبير للتعويض عما فات من عمق الفكرة، بشرط أن يؤدي ذلك إلى التكرار recursion أي إلى استخدام مضردات اكثر مما ينبغي لتكوين جملة بسيطة أو جملتين يمكن أن تقوم مقامهما جملة أوحدة مبسطة.

النقل والحدث Movement and Deletion

إن لقل بعض المسردات في الجملة من مكانها يغير من التركيز على نفس المردات من حيث الشدة وكذلك على المردات الأخرى في نفس الجملة.

مثال: ?What are you talking about التركيز على you أي المتحدثين.

About what you are talking التركيز على ما يتحدثون عنه.

أما الحدف، يفيد تحاشى تكرار العبارات المفهومة دون ذكرها.

فمند قولنا مثلاً:

You know who played football, but I don't.

بدلاً من:

You know who played football, but I don't know who played football.

حدفت هنا عبارة "know who played football" من آخر الجملة لأن السياق يدل عليها، ولو أضيفت تلك العبارة لصار عندنا تكرار في الكلام ومعنى ذلك أن الحدف هنا صار معاكساً للتكرار الذي ذكرناه سابقاً. إن الشرط الوحيد الاستخدام الحدث هو أن لا ينجم عند غموض أو إبهام بحيث يدل السياق على مدلول وإحد لا أكثر. فقولنا مثلاً:

Fighting elephants could be dangerous

هو قول غامض رغم أن فيه حنفاً لأنه يدل على معنيين أحدهما فقط يكون مقصوداً. فالمعنى الأول هو أن المرء يجب أن لا يقاتل الفيلة لأنه أمر خطير، والمعنى الثاني هو أن الفيلة التي تتقابل فيما بينها تشكل خطراً على كل من يقترب منها.

النحو المام Universal Grammar:

إن التحليس الكامس لفسردات اللغمة وصدرهها وتركيبهما يسمى النصو Grammar وقعد نظرية النحو جزءاً هاماً من النظرية اللغوية ككل وهي تهدف إلى الإجابة على السؤال التالي: "ما هو صنف كل القواعد النحوية المحتملة" ؟. إن خصائص ذلك الصنف هي التي تسمى النحو العام.

وإن ما يرتبط بهدف فهم النحو العام هو حل قضية اكتساب اللغة: أي ما الذي يمكن طفالاً لم يتعرض للفة كثيراً من تعلم قواصد تلك اللغة 9 إن أصد الافتراضات الشائمة للإجابة عن هذا السؤال هو أن الناس موهويون فطرياً بمعرفة النحو العام وأن مسألة اكتساب اللغة هي انتقاء الأفضل قواصد يكتسبها المرء في غرات لفته.

النحو التوثيدي Generative Grammar

وهبي أول نظريبة متكاملة على النحو سميت بالنظرية المعياريية للنحو التوليدي قدمها ناوم تشومسكي عام 1957م لكنها ثم تتطور كثيراً لأنها ثم تحاول تفسير معنى التعبيرات كما ثم تتعامل مع اكتساب اللغة.

وحسب النظرية المعيارية يتكون النحو من عدد من العناصر المتفاعلة مع بعضها البعض حيث تضم الفردات وعنصرين تركيبيين وعلم الدلالة وعلم الصوت.

وللنحو عند محدد من القوائين ولكنها قادرة على إنتاج عند لا محدود من الجمل لذلك فإنتاج اللغة مضبوط بالنحو.

إن اشتقاق عبارة ذات معنى يبدأ بأحد عناصرها التركيبة المسمى (بنية العبارة)، وهي تؤلف تمثيلاً هرمياً للبنية التركيبة المكونة للعبارة.

إن عناصر بنية العبارة مسؤولة عن الحديف.

إن مخرجات العبارة يستم بإدخال المضردات إلى تركيبها المتحتاني Underlying Syntactic structure والذي سماه تشومسكي البنية العميقة Deep Structure.

إن البنيـة العميقـة للعبـارة تعطينـا مـــخلاً للدلائـة والعناصـر الكونـة لهـا وذلك ما يسمى بالعنصر التحويلي Transformational Component.

إن الدلالة Sematics مسؤولة عن تكوين المعنى للعبارة، في حين أن البنية التحويلية الدي يسمى بالبنية التحويلية الذي يسمى بالبنية السطحية هو مدخلات إلى علم الصوت Phonology الذي يحدد خصائص التعبير بما في ذلك التشديد والتنفيم.

مثال:

The Sheep I fed is very big

إن البنية العميقة للجملة أعلاه هي كما يلي:

The Sheep which I fed is very big

لقد قامت البنية العميقة بتحديد أمرين هما:

- 1. توضيح معنى الجملة الأولى وإزالة أي لبس إذا كان هناك لبس أو غموض.
- هو تحديد المحنوف منها، وكل ذلك تم بعملية نقل العبارة من بنيتها السطحية إلى بنيتها العميقة وهذا النقل Movement هو النذي تحدثنا عنه سابقاً.

مثال آخر،

Charlie broke the window.

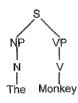
The window was broken by Charlie

الجمئتان السابقتان لها بنية سطحية. أما البنية العميقة فهي:

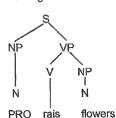
Charlie, broke, window

مثال آخر:





Raising Flowers



وتتمثل النظرية الميارية بالمخطط التالى:

البديهة المدينة البديهة المدينة المدينة البديهة البديهة المدينة البديهة البديهة المدينة البديهة البديهة البدية التحويلية التحويلية البدية التحويلية البدية التحويلية البدية الب

لقد عدل تشومسكي قراءة بتحديد النظرية اللغوية إلى مجرد توفير وسيلة لارتباط المعنى بالتمويير بدلاً من توفير وسيلة لاحديد إحداهما من الأخرى وذلك من خلال القول أن الأولى هي قضية الكفاءة اللغوية Competence (وهي منا يعرفه الناس عن اللغة) بينما تعتبر الأخرى قضية الأداء اللغوي Performance (وهو كيفية استخدام الناس للغة).

صدل تشومسكي نظريته لعد ذلك (1981) وسماها نظرية السيطرة السيطرة Government and binding theory والإلزام إلالزام هي بداية اشتقاق التعابير، والبنية السطحية هي الوسيط الذي يحدد الممنى والتعبير، كما في الخطط التالي:

اخيراً، تعاملت وجهة النظر المتدلة للنحو التوليدي 1995 مع المفردات على أنها هي بداية اشتقاق التراكيب لأغية بدالك البنية العميقة والبنية السطحية. كما في المخطط التالي:

الشكل النطقي:

$$\rightarrow$$
 Sen \rightarrow Lf (=Mag)

Lex \rightarrow Trn

الشكل المنطقىء

 \rightarrow Phn \rightarrow Pf (=Exp)

وهناك نظرية واحدة سادت من المعنى إلى التمهير ومن هنا اعتبرت محاولة للإجابة على ســـؤال الإنتــاج اللغسوي وهــنه النظريــة هـــي الدلائــة التوليديــة S وهــنه النظريـة المياريـة T . وهــى موضحة كما ق المخطط التائي:

 $Mng \rightarrow Trn \rightarrow Ss \rightarrow Phn \rightarrow Exp$

Optimality theory النظرية المثلي

لم تتطرق نظرية النحو التوليدي إلى مسائل الإدراك اللغوي والإنتاج اللغوي إلا مؤخراً عندما ظهرت النظرية المثلي.

تفترض هذه النظرية أن الأصناف العالمية للتعبيرات والمعاني لأي لغة يمكن تحديدها بواسطة مولد والذي يعمل مثل عنصر بنية العبارة في النظرية العبارية.

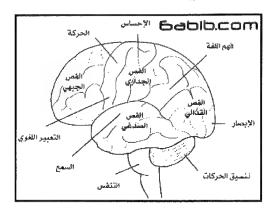
وتتــساءل النظريـــة المثاليــة؛ إن كانــت المـــاني والتعــبيرات الـحـــددات Constraints عالميـة فلمــاذا تختلــف اللـفــات؟ الجــواب يكمــن بِــــّة ترتيـب المحـــددات بحيث تتوافق كل لغة مع ترتيب مكوناتها .

لقد نجحت النظرية المثلى حتى الآن في تفسير الملاقة ما بين المفردات وتعبيراتها وبدأت تتناول ظاهرة التركيب Syntax والنقل والحنف والتكرار. ولا ندري هل تنجح في توسيع نطاق النظرية اللغوية من مجرد الاهتمام بالكضاءة اللغوي إلى الاهتمام بالأداء اللغوي؟

وتتمثل هذه النظرية بالخطط التالي:

- a. Mng \rightarrow Con \rightarrow Exp
- b. $Exp \rightarrow Con \rightarrow Mng$

تطور اللغة والألية العصبية:



الألية المصبية لمالجة اللغة:

كان من نتائج دراسة ادمغة وسلوكات المرضى ذوي الإصابات النغوية أن تم تحقيق تقدم كبير في فهم الأسس العصبية للقدرات اللغوية، وتعزى تلك العاهات اللغوية إلى أضرار دماغية.

ونذكر هنا أبرز رائدين في هذا المجال لأن كلاً منهما اقترن اسمه بحبسة معينة. والحبسة aphasia معينة. والحبسة اذى في الدماغ.

العالم الأول هـ Broca الدي كان عام 1861 أول مـن وصـف منطقة الضرر في الدماغ التي هائي المريض بسببها من عدم القدرة على إنتاج الكلام، وتسمى هذه بحبسة بروكا والتي تنجم عن ضرر يصبب الفحص الجبهوي الداخلي الأيسر للدماغ، كما ينجم عنها مشاكل لفوية تتعلق بالنحو والتركيب.

أما العالم الثاني 1874 Wernicke فقد بين أن الضرر في الفص الصدغي الأيسر ينجم عنه أعراض مختلفة مثل الضرر في استبعاب الكلمات الرئيسة ومنها ايضاً استبدال غير مناسب للكلمات وابتداع كلمات جديدة والتباسات دلالية.

استند المنظرون الكلاسيكيون لمالجة اللغة إلى الفكرة القائلة بأن الوظيفة العصبية يمكن فهمها من حيث أن هناك مراكز لمالجة اللغة.

إن اقتراب منطقة Broca من القشرة الحركية الشفوية، واقتراب منطقة wernicke من القشرة السمعية يوحي بأن معالجة اللغة يمكن تنظيمها على أساس مراكز مدخلات Input ومخرجات output إضافة إلى الروابط بينها.

وهكذا إن تحليل معنى الكلمة يمكن أن يفهم منه أنه نوع من الارتباط السمعي، أما توليد الكلمة وتركيبها فيفهم منه على أنه برمجة لتسلسلات نطقية.

وأي تلف يحدث للروابط بين هذه المراكز يتوقع منه أن يمنع من تحول الصوت إلى كلام ويذلك تضعف القدرة على ترديد الكلام

أما المتلف الذي يحدث في الروابط بين هذين المركزين اللقويين والمناطق القشرية الأخرى فيتوقع منه أن يشوش الروابط المفهيمية Conceptural بين القشرية الأخرى. فمثلاً أن الروابط بين منطقة اللغة والوظائف الحسية أو المرفية الأخرى. فمثلاً أن الروابط بين منطقة alexia. المعرية في القشرة الدماغية تسبب العمى القرائي alexia أما الفصل بين منطقة wernicke عن المناطق الإرتباطية العليا فيجمل المريض أما الفصل بين منطقة wernicke عن المناطق الإرتباطية العليا فيجمل المريض قادراً على المتخدام ذلك الكلام.

واجهت هذه النظرة (مراكز اللغة) الكثير من النقد، حيث ظهر بديل عنها وهو أن اللغة تعالج بشكل منتشر في جميع أجزاء الدماغ. وأن مراكز اللغة ما هي إلا ممرات نهائية مشتركة.

في الأونة الأخيرة بدأت أربع طرق جديدة تعطينا صورة مفصلة أكثر عن معالجة اللغة الله المتعربة باللغة إلى معالجة اللغة حيث يتم بواسطة هذه الطرق تقسيم المناطق الرتبطة باللغة إلى مجاميع Clusters من المناطق حيث تقوم هذه المجاميع بمعالجة وحوسبة المناصر التي تبني اللغة. وهذه الطرق هي: التحفيز الكهربائي للقشرة الدماغية EEG وانسياب الدم الدماغي بالإضعاع CBF وهو قليل الاستخدام، والرسم الطبقي لانبعات البروزيتون PET، والتخيل بالرئين المغناطيسي الوظيفي FMR.

في القرن التاسع عشريداً تحليل وظائف الدماغ بناءً على التحفين الكهربائي من خلال استخدامه في دراسة الأدمفة البشرية، ثم عدل بعد ذلك للقيام بالدراسات اللغوية.

وقد استازم ذاسك الإجراء تحفيزاً كهربائياً منخفضاً لسطح القشرة الدماغية للمرضى المخدرين عصبياً لدى أدائهم لبعض المهام وهذا التحفيز يولد ضوضاء (تشويش) في تلك المناطق كما يعمل على تعطيل الوظائف المخصصة لتلك المناطق وكما يعمل على تعطيل الوظائف المخصصة لتلك منهما (إنتاج الكلام أو الاستيعاب)، وسبب ذلك هو أن التحفيز يرسل ضوضاء بصورة غير مباشرة إلى المناطق الأخرى المرتبطة بموقع التحفيز لتصد أظهرت دراسات التحفيز الكهربائي أن القشرة الدماغية الواسعة تتدخل في العمليات اللغوية بصا فيها القسشرة الجبهية الأمامية prefrontal والقشرة الجبهية الوسطى والقشرة الصغيا والقشرة الحبهية الوسطى والقشرة الصحفية الوسطى والقشرة الصدغية الماطعة الفاحديا معمدها مسؤولة عن معالجة اللغة.

إسا تقنيات التخيل المصبي فقد اضافت بعداً آخر وهو بعد العملية (rcBF, PET, الأيضية Costs menabolic, إن تقنيات التخيل الرئيسية (costs menabolic, إن تقنيات التخيل الرئيسية ، فهذه الإشارات إسا أن تكون فوق مستوى الخط البياني baseline وإما تحته، فإذا كان النشاط الأيضي دون الخط معنى ذلك أن هناك نشاطاً الهالجة معرفية وإذا كان النشاط الأيضي دون الخط معنى ذلك أن هناك دوراً مكافئاً ومتمماً الإنقاص وتقليل الوظائف الكابحة أو المنافسة. إن هذه الأنشطة المقدة للنشاط الأيضي الرقفع والمرتبط مع المهام اللغوية تظهر بأن الكثير من الأجزاء المختلفة كالقشرة الجدارية والقشرة الجداوية والمحتماء على المجهوية والمصدفية اليسرى تحتوي على مناطق يمكن تطويعها بالاعتماد على تقاصيل المهمة.

إن فكرة الاشتراك المتناسق الأنظمة الدماغ المتعددة ضروري الإنجاز كل مهمة لغوية منفصلة وذلك عكس فكرة نشاط المركز أو المركزين (اللغويين في الدماغ). إن ذلك الا يضعف فكرة نشاط التخصص الموقعي للوظيفة ولكنه يوحي بأن هناك عملية حوسبة للعناصر تدعم العملية اللغوية الموزعة على الدماغ، وما يوضح ذلك أيضاً اشتراك الكثير من الأنظمة غير المتخصصة باللغة في تلك العملية. مثال ذلك القشرة الطوقية السفلية المتخصصة في عملية الانتباه فهي تشارك في عمليات اللغة.

كما أن الكثير من مناطق اللغة قد تخدم في نفس الوقت عمليات أخرى ذات علاقة مثل التمرف على الأشكال.

يبدو أن هناك مقداراً معيناً من الفروقات الفردية وفروقات الجنس وليونة التمثيل اللغوي في الدماغ. فعلى سبيل الثال بيدو أن الرجال ميالين أكثر من النساء للتعرض للحبسة الدائمة إذا تضرر النصف الأيسر من الدماغ لوحده أما النساء فإنهن يتأثرن باللغة سلباً إذا تضرر النصف الأيمن من الدماغ لديهم أكثر مما يتحرض له الرجال من تأثير نفس الحالة. أما إذا تضرر الدماغ الموقعي

Localized brain المتنافي اللغة (الذي يتكلم لفتين) فإن ذلك يضعف استخدام المتدام المتنافق وanglia.

إن مطاوعية Plasticity النصف المدماغي المسؤول عن اللغة تتضع باستعادة الأطفال الصغار لقدراتهم اللغوية بعد شفاء النصف المدماغي الأيسر شفاءاً تاماً، وأيضاً تتضح بتحول النصف المدماغي المسؤول عن تبثيل اللغة الثانية إلى الموقع الأيمن أثناء التدرب على ممارسة الترجمة الفورية.

وأخيراً، فإن هناك فروقات هامة في الترابط بين الأعراض الحبسية ومواقع تضرر الدماغ لدى متكلمي اللغات المختلفة، فمتكلمو اللغات اللحق التصريف مثلاً وخفيفة النحو كالإيطالية يظهرون قدرات قواعدية بعد تعرض أحدهم الأضرار دماغية بعدية يسرى (حبسة فيرنيكه)، في حين أن متكلمي اللغات قليلة التصريف كالإنجليزية مثلاً يظهرون اضطراباً نحوياً أعلى بعد الإصابة بالضرر الدماغي الأيسر (حبسة بروكا).

باختصار، بالرغم من أن معالجة اللغة توظف بني خاصة متوقعة في النصف الدماغي الأيسن لا يكون هناك علاقة واحد لواحد بين المناطق الدماغية ووظائفها التي تحددها اللغة. ويدلاً من وجود وحدة قياس Module عصبية متخصصة بوظيفة لغوية معينة، يبدو أن الكثير من الممليات المتعلقة باللغة تتوزع على شكل حوسبة عصبية للعناصر تؤدي وظائفها بالتنسيق مع الكثير من البنى الدماغية. ويفضل التعرف على طبقات معينة من العمليات اللغوية وفق أنماط معينة من النشاط المؤدع.

تفسير تفرد اللفة:

تمد اللغة البشرية حالة من التكيف لم يسبق لها مثيل. فبالرغم من أن عدداً كهبيراً من الكائنات Species الأخرى تستخدم الأصوات في الاتصال إلا أن التعقيد الصوتي والبنية المحكومة بالقواعد والوظائف الدلالية للغة البشرية تتميز عن لغة الحيوان. إن الاتصال اللغوي يعتمد على تعلم مجموعة لا متناهية من الاقترانات غير الفطرية بين بعض الأصوات والماني والإشارات وتلحك بحد ذاتها مهارة مكتسبة تستلزم عادة جهوداً ذهنية لتوليدها وتفسيرها.

إن هناه الاختلافات الوظيفية وانتشريحية المصبية عن نظيراتها لدى الحيوان تطرح بعض الأسئلة المرفية والبيولوجية المحيرة حول أصولها.

هناك ثلاث اتجاهات تقليدية تتناول الأساس البيولوجي للقدرات البشرية اللغوية ويمكن تحديدها على شكل ما يقترحه كل اتجاه من أنه فرق حاسم بين الأنواع البشرية وغير البشرية وهو ما يجعل البشر قادرين على استخدام اللغة. والفروقات هي:

- ذكاء عام أكبر لدى الإنسان.
- وجود الغريزة اللغوية أو العرفة الفطرية باللغة.
 - قدرة على ممارسة مهارات السلوك الصوتى.
- لا يوجد اتضاق عام على أي من هذه الضروق تعيز ثغة البشر لنذلك نضيف هرضية رابعة.
 - 4. الصعوبة المرفية للإشارات الرمزية Symbdic reference

1. النكاء والدماغ Intelligence and Ecnephalization.

تجادل أكثر النظريات شيوعياً بأن قدرة الإنسان اللغوية هي النتيجة غير المباشرة للزيادة الكبيرة في النكاء العام لدى النوع الإنساني مقاربة مع كائنات أخرى مثل الثديات والقرود. (لقد عرف من حجم أدمغة المستحثات، أنه من الميلوني سنة الماضية وحتى المالتي الف سنة تقريباً ازداد حجم دماغ المستحدثات البشرية من حوالي 5..cc إلى حوالي 1.5..cc من نوع Homo sapiens مع زيادة متوسطة في معدل حجم البحسم — الحجم الأن عن 133. إن ازديباد حجم البدماغ بالنسبة معدل حجم الجسم يفسر عادة على أنه بمثل تأثيرات النحاء المتزايد في قدرات مثل المتعلم والداكرة ... أن خلال فترة تاريخية طويلة من تطور الإنسان وفكره، وذلك بالرغم من أن الدئيل على ارتباط حجم الدماغ بنسبة النكاء العام ما زال أمرأ خاصعاً للجدل. وضمن هذا المنظور فإن تطور لغة اكثر مرة وتعقيداً يفترض أن بربط بذكاء متزايد.

إن تخصصات المدماغ بلغة معينة غير ضروري لأن اكتساب لغة أو تعلمها أمر ثانوي بالنسبة لأليات معرفية أكثر عمومية (أي أن اللغة مثلها مثل العمليات العرفية الأخرى).

العرفة الفطرية بقواعد اللغة:

إن المنافسة الرئيسية لنظريات النكاء العام تأتي من النظريات التي تجادل بأن اللغة اعقد وأكثر غرابة (من حيث تنظيمها التركيبي) من أن يتم اكتسابها من خلال إجراءات المتعلم العاممة، إن نظرية المتعلم العام لا تستطيع تفسير العمومية الكثيرة للمنطق النحوي، تلك العموميات التي تشترك فيها جميع لغات العالم لا سيما وأن السلوك اللغوي يتميز بحساسية خاصة idiosyncratic مقارنة مع السلوكات الأخرى.

إن اللغة البشرية شأنها شأن الغريزة لدى الحبوان، لها توقيت ظهور يمكن التنبؤ به، وتبدأ بتطوير قدرات رغم المخبرة المحدودة نسبياً. ولدعم هذه الاعتقاد بأن مثل تلبك النزعات اللغوية البشرية الغريدة تتواجد دون اعتمادها على النكاء العام، يستشهد معظم علماء اللغة بعملية اكتساب اللغة لدى الطفل في حياته عندما تكون باقي القدرات الأخرى ضميفة التطور، وأن المعلومات المقدمة للأطفال لا تحتوي على أدلية تعلمية كافية (كتصميح الأخطاء عنيد استخدام النحو والتركيب).

إن الضمون العصبي (النيورولجي) لنظريات الغريزة اللغوية هو أن الأدمغة البشرية لا بد أنه تحتوي على وحدات معالجة خاصة تعامل اللغة البشرية على نحو فريد. ومع ذلك فبالرغم من أن مناطق الدماغ المتوقعة تشترك في استخدام اللغة كما أسلفنا إلا أنها لا تظهر ارتباطاً واحد تواحد مع الوظائف اللغوية، وهناك أسباب ملزمة للشك في كون تلك الناطق هي بني دماغية بشرية فريدة.

3. المهارة الصوتية ونزول descent الحنجرة:

بالرغم من أن المهارة الصوتية هي سمة أساسية للغة إلا أنها لم تمثل جوهراً مركزياً في النقاشات حول تفرد اللغة. ومع ذلك فإن المحاكاة والتلفظ السريع للأصوات الكلامية هي قدرة لا سابقة لها للشديات. والغريب أن الشديات الأخرى بما فيها القردة الضخمة ضعيفة في إنتاج الأصوات ولا تظهر قدرة على تعلم أو توليد أصوات ملفوظة جديدة غير فطرية بالرغم من أن الكثير من أنواع الطيور لديها القدرة على محاكاة الأصوات يشكل متطور.

إن هنذه الإمكانيـة البـشرية الضدة لا بـد وأنهـا على صلة بأصـل القـدرات اللغوية البشرية.

والمجيب أن الحنجرة البشرية تمثل مركزاً غير اعتبادي وهو أسفل المحلقوم، إن ذلك يوفر مدى متزايداً ومرونة في توليد الأصوات ولا سيما أصوات المعلقة vowel به الكلام مع غنة منخفضة.

وتكن المدى المدي المدي تستطيع فيه القرود الاقتراب من المستويات البشرية في الأداء بنفس الأنظمة البشرية يصعب تقييمه نظراً لكثرة الغموض الدي يحيط بتفسيرات ذليك لكن ثبة أمر واحد واضع من نتائج بعض الدراسات المتواضعة في هذا الصدد وهو أن القدرات الصوتية وحدها ليست الفارق الوحيد بين اللغة البشرية ولحدة الحيوانات.

4. القدرات الرمزية:

هناك عامل أساسي رابع طللا تم تجاهله لكنه إشكالي وجوهري كغيره من العوامل.

إن اللغة تمكننا من الاتصال بالتجريد، أي بالصبغ غير اللموسة بغضل طريقتها غير الاعتيادية بإلا الإشارة وهي الإشارة الرمزية. ولطالبا شكلت مسألة تفسير الإشارة بإ اللغة تحدياً للفلاسفة، لنا فليس من الغريب أنها لمبت دوراً حاسماً بإذ أصول اللغة.

إن جميع الفرضيات الثلاثة التي ذكرناها تهتم بهذه القضية من خلال البحث في تعدد القضية من خلال البحث في تعدد اللغة (البشرية)، لكن إذا كان تعقيد اللغة الموق الرئيسي للأنواع الحيوانية فإننا قد نتوقع وجود العشرات من اللغات الحيوانية المسطة في هذا العالم، وحسب علمنا ليس هناك شيء من هذا القبيل، ولم تستطيع أي من للك الفرضيات أن تفسر لماذا أن الاتصال والمعرفة البشرية البسيطة والأساسية تطرح مثل ذلك العائق المقد،

إن الفرق بين ما هو لغة وما هو ليس بلغة ليس فرقاً بين ما هو دلالي وغير دلالي من الإشارات، لأن هناك إشارات معينة لدى الحيوانات لها دلالات ومعان (مثل رقصة النحل للدلالة عن وجود طعام) لنذلك فإن الكلمات تشير إلى الأشياء على نحو غير مباشر بفضل نظام خفي من العلاقة بينها ويين الأشياء.

لقد أظهرت الدراسات حول التدريب اللغوي الأنواع حيوانية معينة أنه من المكن في ظل بعض الظروف أن يكتسبوا بعض القدرات الرمزية المحدودة ولكن يبدو أن الميول التعلمية المحسوسة لديها تتعارض مع مهمات التعلم الرمزي.

إن الطبيعة المجردة وغير المباشرة للاقترانات الرمزية قد تطرح امامنا مشاكل صعبة في التعلم بالنسبة للأنواع الحيوانية، وإن أطفال البشرقد يتعلمون بميول تعلمية نشأت للتغلب على تلك الصعوبات.

التفرد البشري العصبي التشريحي:

ثقد أوحت الكثير من النظريات التقليدية عن أصول اللغة أن تلك القدرات المحرفية التي لا سابق لها بمكن تفسيرها فقط بتطور بعض البنى الدماغية المعينة والمتعلقة باللغة (بما في ذلك ازدياد حجم الدماغ البشري). إن المناطق التقليدية المسؤولة عن اللغة في الدماغ كانت هي المرشحة الرئيسية لأن تلمب ذلك الدور.

واقترح الكثيرون أن منطقة بروكا قد تكون بنية جديدة في الدماغ البشري.

البعض يقول أن هناك بنية دماغية بشرية ثم تكن موجودة سابقاً، وهذا أمر مشكوك فيه بناءً على أسس كثيرة منها:

أن نظرية داروين لم تتحدث عن وجود أعضاء لم تكن موجودة وإنما تحدثت عن تطور بعض الأعضاء إلى حالات أرقى، ولنقارن التطور اللغوي بتطور الطيران، لقد كان الطيران تحولاً غير مسبوق في الوظائف، إذ أنه نشأ لدى الديناصورات والطيور والشديات نتيجة تكيف بنية اطرافها وبنية العظام وشكلها والعضلات واستبدال الجلد بالريش، والتكيفات التي مرت بها القدرات اللغوية مشابهة لذلك حيث لم توظف الأعصاب القديمة إلا حديثاً من أجل القيام بهناه المهمة غير الاعتيادية مدعومة بتعديلات للعلاقات السابقة من أجل ترتيب تلك الوظائف التي لم يسبق لها مثيل،

إن تكيف العصبي ثلغة الإنسان العصبي ثيس هو الضارق الوحيد بل أنه مجموعة من التكيفات بما فيها التخصصات النطقية والسمعية والتحليل التركيبي السريم وإنتاج اللفة والميل نحو التفاعل الاجتماعي الذي يسهل المحاكاة الصوتية للكلام والأسس التعليمية التي تساعد في تحليل العلاقات الرمزية، ولا شك أن لتلك العمليات تمثيلات متشعبة في الدماغ وأن الكثير منها ينعكس على شكل خصائص متشعبة تميز الأدمغة البشرية عن غير البشرية. ففي حين تكون التغيرات في أدمغة الحيوانات كالفار مثلاً تغيرات سطحية، فإن موضع إعادة التغيرات في البشر هو من ضمن الدماغ نفسه.

إن أحدث التطورات الثورية للاتصال اللفوي تنعكس بوضوح من خلال اعتماد اللغة على مواد عصبية مختلفة بدلاً من اعتمادها على الاتصالات الصوتية غير اللغوية بما فيها النداءات البشرية كالضحك والبكاء، وعموماً هإن الأنظمة غير اللغوية بما فيها النداءات البشرية كالضحك والبكاء، وعموماً هإن الأنظمة المصبية اللازمة لتوليد تلك النداءات تسمى بالأنظمة الحركية العميقة وهي مسؤولة عن انظمة السلوك التلقائي كالتنفس والبلع وهي وظائف يجب أن تعمل باستقلالية وتستطيع إلغاء النشاطات الأخرى المستمدة منها على نحو واع. إن ذلك يفسر الطبيعة التلقائية النسبية لتلك التحركات vocalizations – تحويل السكون إلى الحركة – وهذا سبب عدم إمكانية تدريبها كذلك.

إن المتحولات في تسب بنى الدماغ البشري قد يساعد. في تفسير هذا الفرق في المهارة الصوتية.

يختلف الكلام عن معظم أنواع التحريكات الأخرى بصفته اللينة والدرجة التي تستخدم فيها حركات اللسان والفم لتعديل انسيابية الأصوات.

إن توسيع المخرجات القشرية للدماغ لتضم السيطرة الحنجرية والتنفسية جنباً إلى جنب مع الجهاز المضلي الشفوي قد يكون مصدر قدرتنا على ضم التنفس مع التحركات النطقية اللغوية الشفوية في الكلام.

المصادر والراجع

أولاً: المراجع العربية:

- البيلي، محمد عبد الله وآخرون (1997)، علم النفس التربوي وتطبيقاته،
 مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة، ط1.
 - 2. أبو جادوا، صائح، (2000)، علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمان، ط.2.
- عاقل، فاخر (1998)، علم النفس التربوي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.
- عدس، عبد الرحمن (1998)، علم النفس التربوي نظرة معاصرة، عمان دار الفكر للطباعة، والنشر.
- غزاوي، محمد (2000)، الأسس النفسية التكنولوجي التعليم، اليرموك، دون نشر.
- قطامي، يوسف، (1990)، تفكير الأطفال: تطوره وطرق تعليمه، عمان،
 الأهلية للنشر والتوزيع.
- 7. نشواني، عبد المجيد (1985)، علم النفس التربوي، ط2، عمان، دار الفرقان.
 - الحافظ، نوري. (1981). المراهق، بيروت: المؤسسة العربية للنشر.
- علاونة، شفيق حسان. (1989). أساسيات علم النفس التطوري. بيروت: دار الجيل.
- ميسوي، عبد الرحمن. (1990). علم نفس النمو. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 11. فهمي، مصطفى. (1974)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة. مصر، دار مصر للطباعة.
- 12. حسن، بول وكوذجر، جون وكاجان، جيروم وستين، دياتا. (1986). اسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة (أحمد عبد المزيز سلامة، مترجم). الكويت: مكتبة الفلام.
 - 13. محمد إبراهيم تدكور وآخرون. المجم الوسيط. دار عمران، ط3.

- 14. الدكتور محمد عماد الدين إسماعيل، والدكتور أحمد محمد غالي. الإطار النظري لدراسة النمو، الكويت، ط1 1981م.
- الدكتور نوري الحافظ. المراهق. المؤسسة العربية للدراسات والنشر؛ ط1، بيروت – 1981م.
- الدكتور ميخائيل معوض. سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة. دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، ط3- 1994م.
- 17. الدكتور شفيق علاونة. سيكولوجية نمو الإنساني الطفولة. دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط.1 1994م.
- 18.11. كتور فؤاد البهي السيد. الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. دار الفكر العربي، القاهرة، ط4 1975م.
 - 19. الدكتور حامد عبد السلام زهران. علم نفس النمو. عالم الكتب، 1971م.
- 20. الدكتور خليل ميخائيل معوض. دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف. دار المعارف في مصر؛ ط.1 1971م.
- 12.11.21 ألحكتور آحمد أوزي. المراهق والعلاقات المدرسية. الشركة المغربية للطباعة والنشر، 1993م.
 - 22. الحمداني،
- 23. عطية، نوال، 1982 م. علم النفس اللغوي، مكتبة الأنجلو مصرية، الطبعة الثانية.
- 24. منصور، عبد المجيد، 1982، علم اللغة النفسي، عمادة شون (الكتبات، جامعة الله سعود، السعودية.
- 25.عبد الغني الديري، المراهقة والتحليل النفسي، ظواهر المراهقة، مشاكلها وخفاياها، الطبعة الأولى، 1995.
- 26. نعيم الرشاعي، الصححة التضسية دراسة في سيكولوجية التكيف، الطبعة السابعة، 1989.
- د.محمد منصور، فاروق عبد السلام، النموغ الطفولة إلى المراهقة، الطبعة الثالثة، 1983.

- 28. بيول سن، ترجمة د احمد سلامة، اسس سيكولوجية الطفولية والمراهضة، 1986.
 - 29. حامد زهران، علم نفس اثنمو والطفولة والراهقة، 1982.
 - 30.1نور الشرقاوي، انحراف الأحداث، 1970
 - 31.د.توري الحافظ، المراهق، 1981.
 - 32.عبد الفتاح دويدان، سيكولوجية النمو والارتقاء، 1996.
 - 33.عمر الدين الأشول، علم التنس التمو، 1989.
- 34. إبراهيم، خالد هايز، اشر المنكاء ويعض سمات الشخصية على التفكير الايتكاري عند طلبة الرحلة الثانوية بالأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البرموك، 1982.
 - 35. أوزي، أحمد، الراهق والعلاقات المدرسية، منشورات مجلة التربية، 1993.
- 36. توق، محي الدين، عنس عبد الرحمن، أساسيات علم النفس التربوي، جون إيلى.
- 37. توق، محي الدين، عدس عبد الرحمن، المدخل لعلم النقس، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، ط4، 1997.
- 38. جبير، أحمد فه يم، سيكولوجية المراهـ ق وتربيتـ له، القـــس، مطبعــة الأمـل، 1995.
- (36. زهران؛ حاماً، عبد السلام؛ علم نفس الطفولة والراهقة؛ القاهرة؛ عالم الكتب؛ طله، 1977م.
- 40.عيسوي، عبد البرحمن (1995)، علم تفس النمو، الإسكندرية، دار الموقة الحامدة.
 - 41. قشقوش، إبراهيم، سيكولوجية المراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1980م.
- 42. يعقبوب علي سليم، أشر التحصيل الأكاديمي والجنس ومركز الخسط بمفهوم النات، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة اليرموثاء، 1988م.
- 43. تقييم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدوسة / د. محمد إبراهيم عبد الحميد 2007 مدوس رياض الأطفال كلية التربية النوعية ببور سعيد جامعة قناة السويس.
 - .44 زيتون، 1987
 - 45, ضوان، محمد (1976)، الطفل يستعد للقراءة، مصر: دار المعارف.

ثانياً: المراجع الأجنبية

 Baldwin, Alfred., (1980) Theories of Child Development, (2nded) John, Wiley & Son.

 Driscoll, March. P. (1994), Psychology of Learning for Instruction, Allyn & Bacon.

 Gogen, N.L., and Berliner, D.C. (1992). Educational Psychology, 5thed.NewYork:HoughtonMifilin Compandy.

4. Ormrod, denne E. (1995). Educational Psychology. (ist)

Englewood cliffs, Prentice - Hall.

- Sprinthall, Norman A. (1994). Educational Psychology Developmental Approach. 6th ed. New York. Mc Graw – till.
- Wood, Daivid, (1998). How Children Think and Learning. (2nd ed) Oxford: Blackwell Publishing.
- Woolfolk, A.E. (1995) Educational Psychology, (6th ed). London, Prentice Hall International.
- Willianc, Crain. Theories of development, Concepts and applications, second edition.
- Gesell. A and Thompson. H. Imfant Behavior its genesis and Grown. Greenwood Press. Publishers New York, First Edition P.P 293-294/ P.P 327. 1993.
- Wattenberg. W. The Adolescent Years. Harcourt, Brace Jovanovich I.N.C. New York Second Edition P.P 1-3, 1973.
- Brown, H. Douglas. 1980, Principle of language learning and teaching, prentice – hall, U.S.A.
- 12. Paivio, allan, and Begg, I an: 1981. Psychology of Language New Jersey, prentice, Prentice – Hall, INC.
- Wilkins, A.D. 1977, Linguistics in Language Teaching, Edward Arnold, London.
- 14. Harper. Row, Adolescence, New York, 1985.
- John. E. Horrock, The Psycology of Adolescence, Houghton, M. Fflin Company, 1976.
- 16.Cobb, 2001.
- 17.Goodwin, 2005.
- 18.Boereem C.George (2006), personality theovres: Erich Fromm.













الأين عملن - مرع العمام - شاع الكنيسة - مقابل كليه الـقــس هاتف : 962657 13906 - فاكس : 962657 13906 ماتف : جوال : 00962-797950880

الأبين - عصاص - الهام عد الأرضية - شماع الشكنة راسيا العبد الله مشايل كلية الرابقة - مجمع سمارة النجاري

ماتف: 96265347917 فاكس: 96265347917 أماتف: Info@al-esar.com - www.al-esar.com



الأرس - بمان - رسط البلد - ش السلط - مجمع الفحيص التجاري تِلْمَاكِس: 962293651920 - خلوي: 962295651920 توريب 8244 عملن 11121 الأرمن

الأيس - عصان - الجاهضة الأرسية - شارع الشكنة راسيا العيد الله مقابل كاية الزراعة - مجمع سماية النجاري

Email Mej_pub@yehoc.com - info@mej-arabi-pub.com www.muj-arabi-pub.com